



**La collaboration entre élèves au sujet de l'apprentissage du groupe nominal en première
année du secondaire en classe de français**

par Jeanne Bouchard

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade de
Maître ès Arts (M.A.) en éducation**

Québec, Canada

© [Jeanne Bouchard] , [2020]

RÉSUMÉ

L'apprentissage de l'orthographe grammaticale du français représente un défi pour de nombreux apprenants. Cet apprentissage se fait sur plusieurs années et demande aux élèves de mobiliser de multiples connaissances simultanément pour arriver à faire les accords nécessaires dans la phrase. Avant 1990, la grammaire était enseignée selon une approche sémantique. En 1990, l'arrivée de la grammaire actuelle, avec son approche axée sur la morphologie et la syntaxe, a proposé aux apprenants des outils concrets pour mieux comprendre la langue. Néanmoins, on constate que l'enseignement du français au Québec a peu changé dans les dernières décennies et que les dictées traditionnelles, les exercices décontextualisés et l'enseignement magistral prennent une place importante dans les classes de français. Devant ces constats, d'autres méthodes d'enseignement/apprentissage pourraient être utilisées pour que les élèves apprennent l'orthographe grammaticale.

Ce mémoire porte sur les interactions entre élèves en contexte d'apprentissage. L'intention de recherche est de mettre en place une situation d'enseignement/apprentissage qui favorise la collaboration entre élèves et la réalisation de différentes tâches concernant une difficulté reconnue dans les recherches : l'accord dans le groupe nominal (GN). Les questions de recherche sont les suivantes : À propos de quelles connaissances grammaticales et à propos de quelles manipulations syntaxiques les élèves interagissent-ils lorsqu'ils sont amenés à réaliser des activités d'apprentissage en équipe portant sur l'accord dans le GN? Quel genre de progrès les élèves peuvent-ils réaliser dans ce contexte? Les objectifs de la recherche visent à concevoir et à mettre en œuvre une situation d'enseignement/apprentissage composée d'activités d'apprentissage portant sur l'accord dans le GN que des élèves de première secondaire doivent réaliser en petites équipes réunissant des élèves forts et des élèves faibles en français, à décrire les interactions verbales entre pairs au sein de l'équipe d'élèves de même que les interactions verbales entre l'enseignant et l'équipe d'élèves, se rapportant aux connaissances grammaticales et aux manipulations syntaxiques et à comprendre si le contexte qui favorise la collaboration offre des opportunités d'apprentissages en grammaire.

Cette recherche s'inscrit dans un paradigme qualitatif/descriptif. L'échantillon est composé d'un enseignant et de 27 élèves de première secondaire, qui ont été répartis en 7 équipes de travail. L'observation en classe et l'enregistrement audio des sept équipes d'élèves ont permis de recueillir les données. Leur analyse s'est effectuée à l'aide de la transcription mot à mot de plusieurs interactions entre élèves et de l'utilisation d'une grille d'analyse. Les notes de terrain ainsi que les documents écrits qui ont été produits par les élèves durant la collecte ont aussi été consultés pour répondre aux questions de recherche.

Les résultats montrent que les élèves semblent avoir une bonne connaissance de la notion du nom et du contexte dans lequel il se retrouve, mais ont plus de difficulté lorsque vient le temps de justifier leurs raisonnements grammaticaux. Le recours à un métalangage précis lorsqu'ils discutent d'orthographe grammaticale se fait de manière sporadique. Les élèves n'utilisent pas systématiquement les termes de la langue qui pourraient leur permettre d'abstraire leurs connaissances. Les élèves ont recours aux manipulations syntaxiques comme l'ajout et le remplacement pour déterminer la classe d'un mot, mais l'utilisation qu'ils font de ces manipulations peut s'apparenter davantage à une procédure apprise par cœur qu'à une réelle stratégie permettant de mieux comprendre la langue.

Cette recherche révèle que différentes situations, qui permettent la collaboration entre élèves, peuvent favoriser le développement des connaissances grammaticales. Le questionnement d'un élève et la réponse d'un autre, la confrontation d'idées et le changement d'opinion d'un élève à la suite d'une interaction montrent qu'une conception peut évoluer à travers l'interaction. Ces différentes situations apparaissent principalement durant des tâches qui présentent un défi réalisable pour les élèves.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	II
TABLE DES MATIÈRES	III
LISTE DES TABLEAUX	VI
LISTE DES FIGURES	VII
REMERCIEMENTS	VIII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	4
1.1 Contexte général	4
1.2 Les difficultés reliées à l'écriture du français	4
1.3 Le groupe nominal (GN)	8
1.4 Les connaissances à apprendre sur le GN	10
1.5 L'enseignement de l'orthographe grammaticale.....	13
1.6 Les méthodes d'enseignement et l'apprentissage	14
1.7 Le travail en équipe	16
1.8 Intentions de recherche	18
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE	19
2.1 L'enseignement-apprentissage de l'accord dans le GN	19
2.1.1 La phrase d'un point de vue linguistique	20
2.1.2 La phrase d'un point de vue didactique : de la grammaire traditionnelle à la grammaire actuelle	21
2.1.3 Le modèle de la phrase de base	21
2.1.4 La définition du nom	23
2.1.5 La définition du GN	25
2.1.6 Les constructions du GN	26
2.1.7 Les fonctions du GN	27
2.1.8 Les accords dans le GN	29
2.1.9 L'enseignement de la grammaire dans le programme actuel	30
2.1.10 Le métalangage	31
2.1.11 Les manipulations syntaxiques	31
2.1.12 Comment les élèves apprennent-ils l'orthographe ?	33
2.1.13 Les connaissances implicites en contexte d'apprentissage de la grammaire	34
2.1.14 Les connaissances explicites en contexte d'apprentissage de la grammaire	36
2.1.15 L'apprentissage de l'accord dans le GN	37
2.2 Les interactions en contexte d'apprentissage	40
2.2.1 Comment les élèves font-ils des apprentissages ?	40
2.2.2 Les interactions verbales en situation d'enseignement/apprentissage	42
2.3 Les questions de recherche	45
2.4 Les objectifs de la recherche	46
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	47
3.1 Fondements méthodologiques	47
3.2 Choix méthodologiques : une recherche qualitative descriptive à visée compréhensive.....	47
3.3. Description de l'échantillon	49
3.4 Déroulement de la recherche et contexte de mise à l'essai	49

3.5 Instruments de collecte de données : l'observation	52
3.6 Présentation du matériel empirique	52
3.6.1 L'enregistrement audio	53
3.6.2 Le journal de bord	53
3.6.3 Les documents écrits	54
3.7 Constitution du corpus et méthode d'analyse des données	54
3.7.1 Grille d'analyse a priori	54
3.7.2 Les données primaires : analyse des enregistrements audios	56
3.7.2.1 Transcription des enregistrements mot à mot	56
3.7.2.2 Découpage des interactions	57
3.7.2.3 Identification des élèves lors de la transcription.....	59
3.7.3 Recours aux données secondaires lors de l'analyse	59
3.7.3.1 Le journal de bord et les notes de terrain	60
3.7.3.2 Les documents écrits	60
3.8 Triangulation des données recueillies	60
3.9 Organisation de la présentation des résultats	61
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	63
4.1 Présentation de la SEA	64
4.1.1 Activité 1	65
4.1.2 Activité 2	67
4.1.3 Activité 3	68
4.2 Grille d'analyse finale	71
4.2.1 Catégories émergentes lors de l'analyse	71
4.2.2 Catégories enlevées lors de l'analyse	72
4.2.3 Identification des erreurs des élèves	73
4.3 Description des interactions durant l'activité 1	76
4.3.1 Réponses des équipes à l'activité 1	77
4.3.2 Les manipulations syntaxiques utilisées par les élèves durant l'activité 1	78
4.3.3 Les connaissances grammaticales des élèves durant l'activité 1	84
4.3.4 Description des interactions entre l'enseignant et les élèves dans l'activité 1	87
4.4 Description des interactions durant l'activité 2	88
4.4.1 Les manipulations syntaxiques utilisées par les élèves durant l'activité 2	89
4.4.2 Les connaissances grammaticales des élèves dans l'activité 2	92
4.4.3 Description des interactions entre l'enseignant et les élèves dans l'activité 2	95
4.5 Description des interactions durant l'activité 3	97
4.5.1 Les manipulations syntaxiques utilisées par les élèves durant l'activité 3	98
4.5.2 Les connaissances grammaticales des élèves dans l'activité 3	99
4.5.3 Description des interactions entre l'enseignant et les élèves dans l'activité 3	103
4.6 Les interactions qui pourraient offrir des opportunités d'apprentissage sur le GN	105
4.6.1 Le questionnement d'un élève et la réponse d'un autre	106
4.6.2 La confrontation d'idées	107
4.6.3 Le changement d'opinion	109
4.7 Synthèse des résultats	111
CHAPITRE 5 : DISCUSSION	112
5.1 Les manipulations syntaxiques et les connaissances grammaticales des élèves mises de l'avant dans les interactions : ce que les résultats nous apprennent	112
5.2 Les progrès possibles des élèves dans un contexte qui favorise la collaboration	114
5.3 Les manipulations syntaxiques et leur portée	117
5.4 Le contexte qui favorise la collaboration : quelles conditions pour que les élèves interagissent sur des éléments de grammaire ?	118
5.4.1 La difficulté de la tâche	118
5.4.2 Le rôle de l'enseignant	119
5.4.3 La constitution des équipes	120

CONCLUSION	122
BIBLIOGRAPHIE	125
ANNEXE 1 : VERSION FINALE DE LA SEA	131
ANNEXE 2 : GRILLE D'ANALYSE A PRIORI	155
ANNEXE 3 : GRILLE D'ANALYSE FINALE	158
ANNEXE 4 : APPROBATION ÉTHIQUE	160

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1. <i>Taux de réussite de l'épreuve unique d'écriture en français des élèves de cinquième secondaire dans le secteur public québécois</i>	7
TABLEAU 2. <i>L'apprentissage du GN au primaire</i>	11
TABLEAU 3. <i>L'apprentissage des règles d'accord dans le GN au primaire</i>	12
TABLEAU 4. <i>L'apprentissage du GN au secondaire</i>	12
TABLEAU 5. <i>Définitions du nom</i>	24
TABLEAU 6. <i>Définitions du GN</i>	25
TABLEAU 7. <i>Constructions du GN</i>	27
TABLEAU 8. <i>Fonctions du GN</i>	28
TABLEAU 9. <i>Pourcentage d'accords réussis dans le GN selon l'identification des GN</i>	38
TABLEAU 10. <i>Synthèse des catégories créées a priori</i>	55
TABLEAU 11. <i>Mots de l'activité 1</i>	67
TABLEAU 12. <i>Phrases de l'activité 2</i>	68
TABLEAU 13. <i>Questions de l'activité 3</i>	69
TABLEAU 14. <i>Synthèse des catégories de la grille d'analyse finale</i>	75
TABLEAU 15. <i>Numérotation des séquences</i>	76
TABLEAU 16. <i>Résultats des équipes à l'identification des noms et des adjectifs de l'activité 1</i>	77

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Modèle de la phrase de base.....	22
Figure 2. Modèle détaillé de la phrase de base	22
Figure 3. Schéma de la recherche	50

REMERCIEMENTS

Chacune des étapes d'un parcours à la maîtrise est un défi à relever. J'aimerais remercier toutes les personnes qui ont joué un rôle dans l'accomplissement de ce grand projet. À tous ces gens sur qui je peux compter, vous m'avez tous un peu portée jusqu'à la ligne d'arrivée.

À ma directrice, Monique L'Hostie, merci d'avoir cru en moi dès nos premières rencontres en Belgique et de m'avoir encouragée à poursuivre à la maîtrise. Parfois, il suffit qu'une personne ouvre la porte pour que tout le reste s'enchaîne. Merci infiniment pour votre disponibilité et vos conseils tout au long de ma maîtrise.

À mon directeur, Loïc Pulido, merci infiniment pour le soutien durant mon cheminement à la maîtrise. Votre professionnalisme, votre bienveillance et votre rigueur de travail m'ont permis d'avancer dans la bonne direction. J'ai appris énormément à vos côtés.

À l'enseignant qui m'a chaleureusement ouvert la porte de sa classe, merci beaucoup. Cette recherche n'aurait pas été la même sans vous. Merci de m'avoir fait confiance.

À mes parents, Roxanne et Michel, merci pour votre soutien et vos encouragements quotidiens. Merci d'avoir toujours été convaincus que je savais surmonter tous les défis sur ma route. La force de votre équipe m'a certainement inspirée dans ce travail de recherche. Il y a un peu de vous dans tout ce que j'ai accompli.

À Antoine, merci tout simplement d'avoir croisé mon chemin et de croire en moi si fort. Merci pour ton écoute et pour l'intérêt sincère que tu as toujours porté à mon mémoire. Merci pour tout ce que tu as construit, entretenu, réparé et créé pendant que j'étais dans le bureau à rédiger. J'ai de la chance de partager ma vie avec toi et de vivre au quotidien dans la confiance, l'humour et la simplicité.

À Maude, ma grande sœur, mon modèle. Tu arrives à la fois à poursuivre tes rêves et à aller au bout de tes ambitions. Tes conseils m'ont été d'une précieuse aide durant toutes ces années. Merci de m'avoir poussée à vouloir, moi aussi, me dépasser.

À Mathilde, ma petite sœur, ta force m'a toujours inspirée. Merci pour les encouragements, pour le soutien et pour tous les beaux moments passés ensemble. Merci aussi pour les muffins et les biscuits.

À Pierre-Olivier, merci d'avoir pris du temps durant la plus belle semaine de l'été pour m'aider à faire la mise en page de mon mémoire. Écrire un mémoire c'est une chose, mais le paginer, c'est un tout autre défi!

À Simon et Stéphanie, merci pour tous les moments partagés empreints de plaisir, de bonne humeur et de rires.

À Carole et Michel, merci pour tout ce que vous faites pour nous, jour après jour.

À mes précieuses amies, merci d'être aussi drôles et inspirantes. Merci pour tous les moments où vous m'avez soutenue durant ma maîtrise. Vous mettez de la couleur dans ma vie.

À Julie et Lauriane, ça aura été une belle aventure à vos côtés.

Et finalement, à mon adorable filleul, Adrien. Je te souhaite de grandir avec l'impression que tout est possible, de réaliser tes rêves et d'être heureux.

INTRODUCTION

Au Québec, l'école est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans depuis 1961. Toutefois, les chiffres d'une enquête menée par l'OCDE en 2013 témoignent qu'encore aujourd'hui, 19% des Québécois sont des analphabètes fonctionnels. S'il est vrai que le Rapport Parent a permis de doter le Québec d'une école pour tous, il n'en reste pas moins que la maîtrise du français écrit demeure un problème pour beaucoup de citoyens et l'apprentissage de la grammaire est l'une des difficultés majeures pour les apprenants. Au Québec, la plupart du temps, l'enseignement de la grammaire suit un modèle traditionnel (Chartrand & Lord, 2013) : l'enseignant explique une règle à ses élèves et ces derniers doivent ensuite réaliser des exercices pour bien intégrer la règle. Or, de nombreuses recherches ont montré l'intérêt de situations d'apprentissage basées sur la collaboration lorsqu'il s'agit de permettre à des apprenants de développer durablement des compétences (Crépin, Blondin & Matar, 2006 ; Perret-Clermont, 1996 ; Sullivan, 2011). Dans ces situations, les élèves sont amenés à construire leurs connaissances en interagissant avec leurs pairs. Cela demande donc un plus grand investissement de leur part dans les tâches à accomplir que l'écoute passive en classe. Comme l'apprentissage de la grammaire est un réel défi pour les élèves, est-ce qu'une situation d'apprentissage basée sur la collaboration en classe de français pourrait permettre aux élèves de développer leurs connaissances en grammaire ? C'est dans une visée compréhensive des opportunités d'apprentissages dans un contexte qui favorise la collaboration entre élèves que ce projet de recherche s'est construit. Pour ce faire, nous avons choisi de nous concentrer plus précisément sur l'accord dans le GN comme objet de recherche, car c'est une difficulté reconnue chez les élèves. Notre projet, s'inscrivant dans un paradigme qualitatif/descriptif, a pour objectifs de concevoir et de mettre en œuvre une situation d'enseignement/apprentissage (SEA) portant sur l'accord dans le GN auprès d'équipes hétérogènes d'élèves de première secondaire. Le développement de cette SEA se fera en collaboration avec un enseignant d'expérience. Nous souhaitons ensuite décrire les interactions entre élèves et entre l'enseignant et les élèves se rapportant aux connaissances grammaticales évoquées à travers le métalangage et aux

manipulations syntaxiques utilisées. Finalement, nous voulons comprendre si la situation d'apprentissage basée sur la collaboration offre des opportunités d'apprentissages en grammaire.

Le premier chapitre présente un portrait des difficultés reliées à l'orthographe grammaticale du français : la spécificité de la langue, les difficultés reliées à l'apprentissage de l'accord dans le GN, les méthodes d'enseignement utilisées dans les classes de français, etc. Notre problématique questionne les difficultés persistantes chez les apprenants par rapport à l'apprentissage de la grammaire ainsi que le caractère encore traditionnel de l'enseignement en classe de français. Ces constats nous amènent à réfléchir à d'autres voies pour que les élèves développent des compétences en orthographe grammaticale : le travail collaboratif et les interactions entre pairs.

Le cadre théorique permet de faire des liens entre les différents concepts abordés dans cette recherche. D'abord, L'enseignement-apprentissage de l'accord dans le GN est détaillé de manière à tisser des liens entre les savoirs savants issus de la linguistique et les savoirs enseignés aux élèves lorsqu'ils sont en apprentissage de l'accord dans le GN. Ce concept nous amène ensuite à définir toutes les notions à acquérir pour développer la compréhension de l'accord dans le GN, notamment le nom comme classe de mots, les constructions et les fonctions possibles du GN. Ce deuxième chapitre présente aussi les manipulations syntaxiques que les élèves peuvent utiliser pour résoudre des problèmes grammaticaux ainsi que le métalangage, qui fournit à ces derniers des termes précis pour parler de la langue. Ces notions permettent de mieux cerner comment se construit la compréhension de l'accord dans le GN chez un apprenant. De plus, comme nous nous intéressons aux apprentissages qu'il est possible de réaliser dans un contexte qui favorise la collaboration, le concept d'interaction est exposé. Le cadre théorique se termine par les questions de recherche.

Le cadre méthodologique expose la posture qualitative/descriptive adoptée dans le cadre de cette recherche. D'abord, il décrit l'échantillon et les deux rencontres préalables avec l'enseignant qui ont permis de concevoir et de modifier une SEA qui allait être mise en œuvre avec l'un de ses groupes d'élèves. Ensuite, l'observation comme instrument de collecte de données et le matériel empirique recueilli, soit l'enregistrement audio, le journal de bord, les notes de terrain et les documents écrits produits par les élèves, sont exposés. La présentation du matériel empirique nous

amène à évoquer la constitution du corpus et la méthode d'analyse des données. Ce troisième chapitre présente ensuite la grille d'analyse créée a priori ainsi que le traitement des enregistrements, qui constituent les données primaires de cette recherche. Finalement, la triangulation entre les données primaires et les données secondaires, soit le journal de bord, les notes de terrain et les documents écrits, est aussi abordée.

Les activités qui ont été proposées aux élèves durant la SEA sont présentées dans la première partie du quatrième chapitre, car elles constituent un résultat de la recherche. Un portrait des manipulations syntaxiques utilisées et des connaissances grammaticales des élèves évoquées à travers le métalangage lors de chacune des trois activités de la SEA est aussi détaillé. Les interactions entre l'enseignant et les élèves pertinentes du point de vue de la recherche sont aussi exposées pour chacune des activités. Ensuite, les situations porteuses du développement des apprentissages des élèves sont présentées, soit *le questionnement d'un élève et la réponse d'un autre, la confrontation d'idées et le changement d'opinion d'un élève*. Ce chapitre se termine avec une synthèse des résultats.

La discussion permet de revisiter les résultats obtenus en lien avec ce qui a été préalablement présenté dans la problématique et le cadre théorique. Ce chapitre interprétatif permet de revoir les préoccupations initiales et de les remettre en contexte en fonction de ce qui ressort de nos résultats.

Finalement, la conclusion de ce mémoire revient sur les principaux éléments de cette recherche et suggère une piste pour des recherches futures à la lumière des résultats obtenus.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

1.1 CONTEXTE GÉNÉRAL

Si l'écriture est d'abord née des besoins engendrés par le fonctionnement des sociétés humaines (Fayol & Jaffré, 2008), elle est aujourd'hui devenue un indispensable dans la communication. Nous évoluons désormais dans une société de l'écrit. Ainsi, l'époque où certains pouvaient négliger le développement de leur compétence à écrire en raison du métier manuel auquel ils se destinaient est révolue. Courriels, textos, réseaux sociaux ; la plupart des individus, peu importe leur profession, sont maintenant invités à communiquer par écrit à tout moment. Le développement de cette compétence est donc plus que jamais essentiel à la population en général (Brissaud & Cogis, 2011) de même qu'à différents groupes professionnels tels que les enseignants, les journalistes, les gestionnaires, etc.

1.2 LES DIFFICULTÉS RELIÉES À L'ÉCRITURE DU FRANÇAIS

Nous entendons souvent que les élèves ont de plus en plus de difficulté à écrire sans fautes. Les médias se font parfois un plaisir de déplorer la piètre qualité de la langue française, notamment à l'écrit. Et ils n'ont pas tort, car les performances des élèves en orthographe grammaticale se sont dégradées au cours des deux dernières décennies (Fayol & Jaffré, 2014). Plusieurs chercheurs, au sein de la francophonie, s'intéressent d'ailleurs aux difficultés en orthographe¹ des élèves. À ce sujet, une étude a été menée en France par Manesse & Cogis (2007) durant laquelle une dictée identique a été passée à 3048 élèves en 1987 et à 2767 élèves en 2005. L'objectif était de comparer le niveau d'orthographe des élèves français à près de vingt ans d'intervalle. Cette recherche a permis de constater que les résultats des élèves ont considérablement baissé entre 1987 et 2005. En effet, les

¹ Il est à noter que dans le cadre de cette recherche, le terme *orthographe* renvoie au système de transcription graphique d'une langue, dans ce cas-ci le français, selon des normes constituées, soit par l'application de règles, soit par l'usage. L'orthographe grammaticale, quant à elle, s'intéresse précisément aux règles d'accord et à la conjugaison. Elle permet donc de cibler plus particulièrement les variations de genre, de nombre et de personne dans l'exercice de l'écriture du français (Legendre, 2005).

élèves de 2005 ont fait 37 520 erreurs alors que ceux de 1987 en avaient fait 27 062. Le nombre moyen d'erreur, qui était de 8 en 1987 est ainsi passé à 13.5 en 2005 (Manesse & Cogis, 2007). En 1987 comme en 2005, ce sont les erreurs grammaticales qui étaient les plus fréquentes. Non seulement ces erreurs ont pris une place plus importante en 2005 qu'en 1987, passant de 40% à 52% des erreurs du texte, mais elles ont aussi doublé chez les élèves de 2005. En effet, ces derniers ont fait plus de 19 000 fautes grammaticales au total, alors que les élèves de 1987 en avaient fait moins de 8 500 (Manesse & Cogis, 2007).

Ce constat par rapport à la situation en France conduit à se demander si le même phénomène est observable chez les élèves québécois. Au Québec, l'apprentissage du français a aussi été questionné à quelques reprises. En 1986, le ministère de l'Éducation a soumis les élèves de cinquième secondaire à une première épreuve ministérielle de français écrit. Les résultats ont révélé que 53,7% des élèves ont obtenu une note inférieure à 60% et que leurs principales difficultés concernaient l'orthographe grammaticale, la syntaxe et la ponctuation (Ministère de l'Éducation, 1987). La faiblesse des résultats des élèves de cinquième secondaire a poussé le ministre de l'Éducation de l'époque, Claude Ryan, à lancer une vaste consultation sur la qualité du français écrit et parlé (Ministère de l'Éducation, 1987). Dans un texte accompagnant cette consultation, on pouvait lire que « les élèves de cinquième année du secondaire maîtrisent très mal les règles concernant l'usage du singulier et du pluriel, l'usage des genres, l'emploi des temps et des modes ainsi que l'accord des verbes ; ils écrivent souvent comme s'ils n'avaient jamais étudié la grammaire et la syntaxe » (Conseil supérieur de l'éducation, 1987, p.4). L'objectif de cette consultation était de « recueillir l'avis de tous les milieux concernés sur les meilleurs moyens à prendre pour améliorer l'apprentissage du français » (Ministère de l'Éducation, 1987, p.5). Dans le rapport publié à la suite de cette consultation, on évoquait, entre autres, qu'un temps trop limité était consacré à l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire, que les élèves n'écrivaient pas assez en classe et qu'il faudrait davantage de rigueur dans les programmes, dans l'enseignement et dans l'évaluation des apprentissages en français (Ministère de l'Éducation, 1987). À la suite de la publication de ce rapport, le Conseil supérieur de l'éducation publiait un avis dans lequel il soulignait que « l'état de la qualité du français des élèves est un problème grave, qu'il constitue un enjeu individuel, scolaire et

collectif majeur » (Conseil supérieur de l'éducation, 1987, p.35). Cet avis contenait différents moyens à mettre en place pour favoriser l'amélioration de la qualité du français des élèves. On y recommandait notamment que chaque établissement scolaire se dote d'un plan d'action, que le ministre de l'Éducation mette à jour les programmes de français et que les enseignants pratiquent une pédagogie axée sur des situations d'apprentissage significatives (Conseil supérieur de l'éducation, 1987).

En 2007, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport se penchait une fois de plus sur la question et formait un comité d'experts pour revoir l'apprentissage du français au Québec. Deux questions principales soutenaient leur recherche : *Comment soutenir l'élève dans le développement de sa compétence à écrire ?* et *Quels sont les gestes à accomplir pour mieux l'accompagner dans son apprentissage de l'écriture ?* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008a, p. 3). De là est né le Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire contenant vingt-deux mesures à mettre en place dans les classes de français du primaire et du secondaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008b). Parmi ces mesures, la première recommandation concerne l'harmonisation des programmes du primaire et du secondaire :

Comme le programme d'enseignement du français à l'ordre primaire et le programme d'enseignement du français à l'ordre secondaire ont été écrits par des personnes différentes à des époques différentes, le Comité recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport mette sur pied une seule équipe de rédacteurs pour procéder à leur harmonisation. L'écriture ultérieure du programme de cinquième secondaire devra s'arrimer à cette harmonisation (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008b, p. 12).

La quinzième mesure, quant à elle, vise plutôt le développement du goût d'écrire des élèves par le biais d'approches pédagogiques innovatrices :

Le Comité recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport entreprenne une recherche visant à explorer de quelle façon pourrait être exploité le goût des jeunes pour une écriture spontanée dans le but de développer leur compétence à l'écrit. Une telle recherche devrait viser la conception d'approches pédagogiques innovatrices (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008b, p. 25).

Les recommandations contenues dans ce plan d'action sont variées et touchent différentes facettes reliées à l'apprentissage du français. Les préoccupations quant à l'apprentissage du français

sont donc aussi présentes dans le monde de l'éducation québécois. D'ailleurs, ces préoccupations ont raison d'être, car selon les plus récentes données du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) présentées dans le tableau 1, les résultats à l'épreuve unique d'écriture de cinquième secondaire montrent qu'au fil des ans, entre 20 % et 25% des élèves de cinquième secondaire ne passent pas l'épreuve unique de français et cela témoigne de leur difficulté à écrire en français. En 2012, le taux de réussite à cette épreuve était de 80.5%. Ce taux est ensuite passé à 79.6% en 2013, à 74,5% en 2014, puis à 78,6% en 2015 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Ainsi, en juin 2015, un peu moins du quart des élèves de cinquième secondaire n'ont pas obtenu la note de passage à l'épreuve unique d'écriture du Ministère.

TABLEAU 1

Taux de réussite de l'épreuve unique d'écriture en français des élèves de cinquième secondaire dans le secteur public québécois²

Année	Taux de réussite
2011	80.5%
2012	80.5%
2013	79.6%
2014	74.5%
2015	78,6%

De fait, malgré les recherches sur le sujet et les réformes en éducation, un problème persiste quant à l'apprentissage et à la maîtrise de l'orthographe de la langue française. De plus, ce problème dépasse les limites de l'école pour s'étendre jusqu'à la population adulte, car les chiffres d'une

² D'après les données du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017) : <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/examens-et-epreuves/>

enquête menée par l'OCDE en 2013 témoignent qu'encore aujourd'hui, 19% des Québécois sont des analphabètes fonctionnels. La maîtrise du français écrit est donc aussi un problème pour beaucoup de citoyens.

Différentes raisons peuvent expliquer les difficultés liées à l'écriture du français, notamment le fait que l'orthographe du français compte parmi les plus complexes au monde (Brissaud & Cogis, 2011) et qu'elle n'est pas un domaine dans lequel une stratégie unique garantit la réussite (Fayol & Jaffré, 2008). Des stratégies comme la phonographie (représentation graphique des sons), l'analogie orthographique (reconnaître une similitude dans l'orthographe de deux mots), la morphologie dérivationnelle (formation de mots nouveaux à partir de mots existants) ou la morphologie flexionnelle (variation des formes lexicales des mots en raison de facteurs grammaticaux, par exemple l'accord au pluriel d'un mot) peuvent toutes être employées à un moment ou à un autre lorsqu'un élève écrit un mot. Il est aussi nécessaire de prendre en compte que l'apprentissage de l'orthographe de la langue française nécessite beaucoup de temps et qu'il ne peut se faire que sur plusieurs années de pratique (Fayol & Jaffré, 2014). Ainsi, malgré le fait que les enseignants de français pensent souvent que les notions de grammaire apprises au primaire sont maîtrisées une fois que l'élève arrive au secondaire, la recherche de Manesse & Cogis (2007) indique qu'elles ne le sont pas nécessairement.

1.3 LE GROUPE NOMINAL (GN)

Il existe, dans un système linguistique, des zones de fragilité ouvrant la porte aux erreurs d'orthographe. La langue française n'y fait pas exception et certaines particularités contribuent à en faire une langue difficile à apprendre et à maîtriser. Les accords en français sont une source de difficulté, car, la plupart du temps, les marques du pluriel des noms ou des verbes n'ont pas de correspondants phonologiques et sont donc inaudibles à l'oral (Fayol & Jaffré, 2008). Par exemple, si l'on doit écrire le mot *chien* au pluriel dans un texte, sa prononciation ne peut nous aider à l'orthographier correctement, car il n'y a aucune différence à l'oral entre *chien* et *chiens*. En effet, le *s*, qui marque ici la pluralité, est muet. L'accord dans le groupe nominal (GN) peut donc être un défi pour les élèves. Dans le cadre de cette recherche, nous avons adopté le modèle grammatical du GN tel qu'il est présenté dans le programme de français du secondaire. Selon ce modèle, le noyau du

GN est un nom. Ce nom est généralement accompagné d'un déterminant et parfois d'une ou de plusieurs expansions (DÉT + NOM [+ expansion(s)]). Par exemple, *le ciel bleu* est un GN composé du déterminant *le*, du nom *ciel* et de l'expansion *bleu*, qui est dans ce cas-ci un adjectif. Le GN est un groupe qui joue un rôle primordial dans la phrase et c'est un élément incontournable de la langue (Chartrand, Aubin, Blain, & Simard, 1999). Si, selon la progression des apprentissages au primaire, l'accord dans le GN est censé être appris et compris au troisième cycle du primaire, on constate que plusieurs élèves du premier cycle du secondaire éprouvent encore de la difficulté à mettre cette règle en pratique. En effet, selon Totereau, Brissaud, Reilhac, & Bosse (2013) : « les enfants comprennent très tôt la pluralité associée à -s, [...] Ils savent très vite quelles marques sont pertinentes. Mais l'utilisation reste longtemps peu assurée, notamment quand il s'agit de gérer les marques dans ses propres écrits, comme le constatent souvent les enseignants : [ils savent quand on leur donne un exercice (par exemple un exercice à trous) ; mais ils ne savent plus en dictée, et encore moins en rédaction] » (Totereau, Brissaud, Reilhac, & Bosse, 2013, p. 4). Ces constats sont ressortis à la suite de différentes études qui utilisaient des épreuves de production, de compréhension ou de détection d'erreurs.

L'accord dans le GN est une difficulté reconnue dans les recherches (Ouellet, Dubé, Gauvin, Prévost, & Turcotte, 2014; Totereau et al., 2013). Bien que son apprentissage puisse sembler simpliste pour des adultes avertis, il n'en demeure pas moins que sa reconnaissance dans un texte ainsi que la maîtrise des accords qu'il commande peut être un défi pour les élèves du premier cycle du secondaire. À titre d'exemple, les élèves peuvent éprouver des difficultés à marquer le pluriel et le féminin dans un GN comme *les fleurs bleues*. Une recherche menée par Ouellet et al. (2014) auprès d'élèves de sixième année, de première secondaire et d'élèves en adaptation scolaire au Québec a d'ailleurs fait ressortir, à l'aide de dictées, que le taux de réussite des accords dans le GN est inférieur aux attentes que nous pourrions avoir selon la progression des apprentissages au primaire. De plus, la présence du GN est fréquente dans les phrases. Il est donc d'autant plus important que les élèves soient en mesure de l'identifier et d'appliquer correctement les règles d'accord s'y rapportant, et ce, peu importe l'exercice à réaliser ou le texte à produire.

Différentes raisons peuvent expliquer les erreurs d'accord dans le GN. Totereau et al. (2013) se sont intéressées à ces difficultés et ont fait ressortir plusieurs facteurs pouvant influencer l'application correcte de la règle d'accord dans ce groupe. La distance entre le déterminant et le nom peut influencer la fréquence des erreurs. Effectivement, les élèves marquent plus facilement le pluriel du nom lorsque le déterminant est proche de ce nom, alors que les erreurs surviennent plus fréquemment lorsqu'il en est plus éloigné, par exemple lorsqu'un adjectif est placé entre le nom et son déterminant, comme dans le GN *les gros chiens* (Mesquida, Largy, Soum-Favaro, & Gunnarsson, 2010). Ensuite, la forme et la longueur du GN peuvent aussi être une source de difficulté pour les élèves. Les élèves font plus d'erreurs d'accord lorsque le GN qui occupe la fonction sujet est long (DÉT + NOM [+ expansion(s)]) ou lorsqu'ils sont confrontés à un déterminant pluriel moins typique comme le déterminant *nos*, que lorsque le GN est court (DÉT + NOM) et qu'il débute par un déterminant fréquent et bien marqué comme *les* ou *des* (Guyon, 1997, 2003). Ainsi, les facteurs influençant l'accord dans le GN peuvent être nombreux. Mais avant même d'être en mesure de faire correctement les accords dans le GN, encore faut-il reconnaître les classes de mots et savoir identifier un déterminant, un nom et un adjectif. En effet, il existe une relation d'interdépendance entre les savoirs déclaratifs comme la connaissance des classes de mots et les savoirs procéduraux qui font référence à la mise en pratique des manipulations syntaxiques permettant de faire des accords (Ouellet et al., 2014).

1.4 LES CONNAISSANCES À APPRENDRE SUR LE GN

L'apprentissage de l'accord dans le GN se fait dès le primaire, selon la progression des apprentissages au primaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). Les tableaux 2 et 3 sont tirés de la progression des apprentissages au primaire (2009), tandis que le tableau 4 est issu de la progression des apprentissages au secondaire (2011). Ils présentent les apprentissages en lien avec le GN que l'élève fait avec l'aide de l'enseignant (identifiés par une flèche), les apprentissages que l'élève doit mettre en pratique par lui-même à la fin de l'année scolaire (identifiés par une étoile) et les connaissances qui sont réutilisées durant l'année scolaire (identifiées par un espace grisé).

Selon le tableau 2, à la fin de la deuxième année du primaire, l'élève est supposé être en mesure d'identifier le déterminant receveur d'accord dans un GN. De son côté, l'identification de l'adjectif avant ou après le nom donneur d'accord se fait par l'élève en quatrième année. Ces connaissances sont ensuite réinvesties chaque année jusqu'à la dernière année du primaire.

TABLEAU 2.
L'apprentissage du GN au primaire

B.	Le groupe du nom ¹¹	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1. Identifier les mots receveurs d'accord dans un groupe du nom							
	a. le déterminant avant le nom donneur (ex. : <i>la musique</i>)	→	★				
	b. l'adjectif avant ou après le nom donneur (ex. : <i>la belle musique; la musique entraînante; la très belle musique</i>)		→	→	★		

Source : *Progression des apprentissages au primaire, 2009, p.32*

Selon le tableau 3, à la fin de la quatrième année du primaire, l'élève connaît la règle d'accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom dans le groupe du nom. Toutefois, la règle d'accord de l'adjectif avec plusieurs noms de même genre coordonnés est encore un apprentissage fait avec l'aide de l'enseignant en sixième année du primaire.

Le tableau 4, quant à lui, met de l'avant que l'élève de première année du secondaire devrait être en mesure d'identifier un GN, peu importe où il se retrouve dans la phrase, en utilisant une procédure stable et opératoire. On peut alors penser que l'élève met à profit des manipulations syntaxiques et qu'il fait appel à ses connaissances sur les caractéristiques syntaxiques, morphologiques et sémantiques des mots pour y arriver. Concernant les fonctions du GN, l'élève de première secondaire devrait être en mesure d'identifier un GN qui occupe la fonction de sujet ou de complément, alors que l'apprentissage de la fonction d'attribut du sujet est prévu en deuxième

secondaire. Dans le tableau 4, le « P » indique que l'élève a fait un apprentissage systématique de cette notion au primaire.

TABLEAU 3.

L'apprentissage des règles d'accord dans le GN au primaire

E. Les règles d'accord dans le groupe du nom	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1. Connaître la règle d'accord du déterminant avec le nom	→	★				
2. Connaître la règle d'accord de l'adjectif avec le nom (en identifiant ou non le groupe du nom)		→	★			
3. Connaître la règle d'accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom dans le groupe du nom			→	★		
4. Connaître la règle d'accord de l'adjectif avec plusieurs noms de même genre coordonnés ¹³ (ex. : <i>les pommes et les poires mûres, les navets et les piments crus, un foulard et un manteau rouges</i>)					→	→

Source : *Progression des apprentissages au primaire, 2009, p.33*

TABLEAU 4.

L'apprentissage du GN au secondaire

7. LE GROUPE NOMINAL : LE NOM ET SES EXPANSIONS						
7.1. Identifier le groupe nominal (GN) et ses fonctions						
a. Le GN dans chacun des constituants de la phrase par une procédure stable et opératoire de reconnaissance du déterminant et du nom noyau avec ou sans expansion	P	★ LE				
b. Les fonctions						
i. de sujet	P	★ LE				
ii. de complément (notion de dépendance)	P	★ LE	★ LE			
iii. d'attribut du sujet			★ LE			

Source : *Progression des apprentissages au secondaire, 2011, p.53*

Arrivés en première année du secondaire, les élèves sont donc supposés avoir certaines connaissances antérieures sur le sujet, sans toutefois que cet apprentissage soit complété. Également, ces élèves proviennent de plusieurs écoles primaires différentes, dans lesquelles l'enseignement des notions liées à l'accord dans le GN n'est pas nécessairement homogène. C'est pour ces raisons que les élèves de première secondaire sont une clientèle idéale pour mettre en place une situation d'enseignement/apprentissage (SEA) qui leur permet de confronter leur point de vue sur cet objet de la langue.

D'un autre côté, tous ces constats quant aux difficultés des élèves en orthographe grammaticale et, plus précisément, avec l'accord dans le GN, nous amènent à nous interroger par rapport aux pratiques pédagogiques mises en place dans les classes de français. À ce sujet, Ouellet et al. (2014) expriment l'importance de varier les pratiques pédagogiques, et ce, à tous les niveaux scolaires. Leur recherche évoque aussi que le caractère rébarbatif de l'enseignement traditionnel de la grammaire en classe de français contribue à faire de l'apprentissage de l'orthographe grammaticale une bête noire pour les élèves. Si les méthodes traditionnelles ne favorisent pas l'investissement et la participation des élèves dans leurs apprentissages, serait-il possible de faire autrement ? Est-ce qu'une méthode qui implique davantage les élèves dans leurs apprentissages pourrait leur permettre de développer des compétences en orthographe grammaticale, et plus particulièrement, en ce qui concerne le GN ? Chose certaine, l'orthographe grammaticale représente une difficulté importante pour les élèves de tous les niveaux et de tous les milieux (Ouellet et al., 2014).

1.5 L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

En classe de français, la plupart du temps, la grammaire est enseignée selon un modèle traditionnel (Chartrand & Lord, 2013a) : l'enseignant explique une règle à ses élèves et ces derniers doivent ensuite réaliser des exercices pour bien intégrer la règle. La recherche menée par Suzanne-G. Chartrand en collaboration avec le Conseil supérieur de la langue française sur l'État des lieux de l'enseignement du français au Québec (ÉLEF) a d'ailleurs révélé que l'enseignement de la grammaire a peu changé depuis 25 ans (Chartrand & Lord, 2013b). La dictée et les exercices prennent encore

aujourd'hui une place importante dans les classes de français. Les résultats de la recherche ÉLEF montrent que l'enseignement offert s'inscrit dans l'exposition et l'exercitation, ce qui ne favorise pas la compréhension du système de la langue chez les élèves. Cette manière d'enseigner ne permet pas non plus une acquisition progressive des contenus chez ces derniers et ne stimule pas suffisamment leur engagement cognitif. Dans ce contexte, les contenus à enseigner sont traités de manière superficielle et rapide, et ce, malgré la place importante que prend la grammaire dans le programme de français au secondaire (Lord, 2012, p. i).

Ainsi, bien que le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) ait été révisé en 2006 dans le but de réorienter l'école québécoise vers le développement de compétences et la mise en pratique de ces compétences dans un contexte approprié (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006), les méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants de français n'ont guère changé (Chartrand & Lord, 2013a). Ce constat pourrait s'expliquer en partie par le fait que « le programme de formation appelle une participation active de l'élève, mais laisse à l'enseignant le choix de son ou de ses approches pédagogiques selon les situations, la nature des apprentissages ou les caractéristiques des élèves » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p. 8). En conséquence, malgré le fait que l'implication de l'élève soit au cœur du programme de 2006, l'enseignant demeure libre dans le choix de ses approches pédagogiques. Cet élément nous conduit à nous demander si une approche pédagogique particulière, qui diffère de l'enseignement magistral suivi d'une période d'exercitation, pourrait permettre aux élèves de mieux comprendre les accords dans le GN.

1.6 LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

Le constructivisme perçoit la connaissance comme le fruit de l'activité de l'apprenant, et non comme le résultat d'une réception passive d'objets extérieurs (Jonnaert, 2002). L'apprenant construit donc ses apprentissages en adaptant ses connaissances préalables à la situation. L'apprentissage est vu comme une interaction entre les connaissances de l'apprenant et l'objet nouveau à apprendre (Jonnaert, 2002). Le programme de 2006 est imprégné du constructivisme par le fait qu'il met l'accent sur « l'engagement des élèves dans une démarche d'apprentissage qui va bien au-delà de la seule

accumulation de connaissances et qui les rend aptes à comprendre le monde ainsi qu'à se situer et à agir dans celui-ci » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p. 2). Le courant constructiviste met de l'avant que l'apprentissage est un processus actif qui nécessite l'engagement cognitif de l'apprenant (Vienneau, 2011). Le socioconstructivisme partage aussi cette vision de l'apprentissage. Toutefois, il se distingue du constructivisme en raison de l'importance accordée aux interactions sociales pour que l'élève soit en mesure de faire des apprentissages. En d'autres termes, l'élève est amené, entre autres, à coopérer, à collaborer et à confronter ses idées avec celles de ses pairs pour construire ses apprentissages. Le socioconstructivisme est avant tout un « courant qui met en valeur la composante des interactions sociales dans la construction des savoirs » (Vienneau, 2011, p. 179). Le programme de 2006 s'inscrit aussi dans une perspective socioconstructiviste, car ce courant « souligne la nature éminemment sociale de la pensée et de l'apprentissage, les concepts étant des outils sociaux qui soutiennent les échanges de points de vue et la négociation de significations » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p. 9).

Selon Jonnaert (2002, p. 8), marier socioconstructivisme et compétence est « une approche très cohérente et intéressante à plus d'un point pour l'apprentissage scolaire ». En contexte scolaire, les interactions font partie des composantes essentielles de l'apprentissage (Jonnaert & Vander Borght, 2009). À ce sujet, certaines recherches en éducation ont montré l'intérêt des approches socioconstructivistes lorsqu'il s'agit de permettre à des apprenants de développer durablement des compétences (Blain & Lafontaine, 2010; Crepin, Blondin, & Mattar, 2008; Sullivan, 2011). Ces approches considèrent que les élèves construisent leurs connaissances en interagissant avec leurs pairs et leurs enseignants. Elles demandent donc un grand investissement dans les tâches à accomplir. La recherche menée par Crepin et al. (2008) étudiait l'apprentissage coopératif dans le cadre des cours de langues. L'un des constats ressortant des observations faites par les chercheurs est que les travaux en équipe sont assez limités dans les cours de langues. L'une des raisons pouvant expliquer cela est que les enseignants manquent de matériel prêt à être utilisé et d'indications pour mettre en place de telles activités. Pourtant, l'apprentissage coopératif est l'une des approches pédagogiques dont l'efficacité est la mieux établie (Crepin et al., 2008). La mise en place de méthodes qui font appel à la coopération et à la collaboration en classe permet d'améliorer la réussite

des élèves, les relations dans le groupe, l'intégration des élèves handicapés et l'estime de soi chez les élèves (Crepin et al., 2008).

Les prescriptions du programme de 2006 ne sont pas une innovation en soi. La pédagogie Freinet et la pédagogie decrolyenne mentionnent depuis longtemps l'importance de mettre l'élève au centre de ses apprentissages pour lui faire développer des compétences (Hamaïde, 1966; Lèmery & Bizieau, 2002). Pourtant, en pratique, c'est un défi de changer l'enseignement traditionnel pour laisser place à une autre manière d'enseigner.

1.7 LE TRAVAIL EN ÉQUIPE

Même si le programme de 2006 met de l'avant l'importance de la collaboration chez les élèves, il serait faux de penser que le travail en équipe est un concept récent en éducation. Il est possible de remonter jusqu'à la Grèce antique et de retrouver des groupes de travail qui s'instruisaient en discutant des enseignements de l'époque (Proulx, 1999). Le travail en équipe est donc présent depuis plusieurs générations dans le monde de l'éducation. L'intérêt de faire travailler des élèves en équipe se traduit par différents points positifs qui ressortent de ce contexte particulier d'apprentissage. Selon les recherches sur le sujet, « le travail en équipe augmenterait la motivation des apprenants, favoriserait l'examen détaillé d'une question, développerait le sens des responsabilités chez les membres, etc. » (Proulx, 1999, p. 10). Selon Baudrit (2005), que ce soit en Europe ou en Amérique, les acquisitions scolaires sont supérieures lorsque le travail est fait en équipe plutôt qu'individuellement, à condition qu'il y ait une véritable activité au sein des réalisations collectives.

Différentes conditions assurent l'efficacité du travail en équipe. D'abord, pour un rendement maximal, le travail en équipe doit être structuré et planifié. Le but poursuivi et les objectifs doivent être connus des membres de l'équipe avant le début de la tâche (Proulx, 1999, p. 44). Selon Davis (1993), les équipes les plus efficaces seraient celles formées de quatre à cinq membres, car elles nécessitent moins de temps d'adaptation interpersonnelle et leur fonctionnement interne s'en voit facilité (Proulx, 1999, p. 50).

La collaboration entre pairs peut entraîner différents avantages. L'un des avantages à faire travailler les élèves en petits groupes est le fait qu'ils puissent s'entraider pour faire des apprentissages. Les interactions lors de la collaboration permettent aux élèves de donner des explications, mais aussi d'en recevoir de leurs pairs. Les élèves peuvent tirer profit des deux situations. Lorsqu'ils doivent donner des explications à leurs pairs, ils sont du même coup amenés à clarifier ou à réorganiser leurs idées, ce qui peut les pousser à élaborer leur conception de manière plus complexe que s'ils devaient réaliser le travail seul. D'un autre côté, le fait de recevoir des explications de leurs pairs peut leur permettre de mieux comprendre une notion, de corriger une conception erronée et ainsi de créer des liens plus solides entre les connaissances préalables et les nouvelles connaissances à acquérir (Levin, Webb, Troper, & Fall, 1995). De plus, les confrontations d'idées qui naissent en contexte de collaboration font ressortir les contradictions entre la perspective de l'un et celle de l'autre, encourageant les élèves à chercher des connaissances leur permettant de résoudre le problème de contradiction et ainsi de construire de nouveaux apprentissages (Webb, Troper, & Fall, 1989). Ainsi, « parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 17). En effet, l'interaction peut être définie comme une activité collective de production de sens qui implique des négociations explicites ou implicites entre les pairs (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Au sujet des interactions, Baudrit (2007) écrit que ce n'est pas la fréquence des interactions, mais la qualité des interactions qui influence les processus cognitifs entre pairs. « La collaboration ne se nourrit pas d'une profusion d'échanges, elle semble plus tributaire du caractère perturbateur de ceux-ci. Ils sont censés rendre les personnes cognitivement actives, ils ont pour vocation de favoriser leur éveil intellectuel » (Baudrit, 2007, p. 122). Certes, la collaboration entre élèves et le travail d'équipe chez les élèves posent différents défis pour les enseignants comme l'adaptation de leur gestion de classe, mais Proulx (1999) considère que cette formule pédagogique doit être maîtrisée et utilisée dans la pratique enseignante d'aujourd'hui.

1.8 INTENTIONS DE RECHERCHE

Nous avons vu que la grammaire est principalement enseignée de manière traditionnelle et que de nombreux travaux mettent de l'avant que les élèves éprouvent des difficultés avec l'acquisition de l'orthographe grammaticale et la compréhension du système de la langue. Étant donné que la collaboration, la coopération et la confrontation d'idées sont de forts vecteurs d'apprentissage dans beaucoup de domaines, cette recherche vise à mettre en place un tel contexte d'apprentissage dans une classe de français pour comprendre les apprentissages que les élèves peuvent faire en grammaire lorsqu'ils sont amenés à interagir. Pour cela, nous allons nous centrer sur l'apprentissage de l'accord dans le GN, qui est très représentatif des difficultés qu'éprouvent les élèves à faire de l'analyse grammaticale notamment lors de la production de texte.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Le premier chapitre nous a permis de reconnaître la difficulté des élèves en grammaire ainsi que le caractère traditionnel de l'enseignement du français. À ce sujet, nous avons vu qu'il serait pertinent de savoir jusqu'à quel point une approche qui favorise les interactions pourrait donner l'opportunité aux élèves de développer des compétences sur une notion de grammaire. Ce deuxième chapitre vise à développer une meilleure compréhension de l'accord dans le GN en première secondaire et à comprendre comment se développe cette compétence chez l'élève. Les connaissances sur l'enseignement-apprentissage de l'accord dans le GN seront présentées. Ensuite, il sera question d'interactions verbales en contexte d'apprentissage. Finalement, la question de recherche et les objectifs seront explicités.

2.1 L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ACCORD DANS LE GN

La problématique a fait état, entre autres, des difficultés des élèves à accorder correctement le GN malgré le fait que cette notion de grammaire soit inscrite dans la progression des apprentissages au primaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). Pour bien comprendre la complexité de l'enseignement-apprentissage de l'accord dans le GN, il importe de comprendre ce que sont une phrase, un nom, un groupe du nom, et les fonctions de ce dernier. Le développement de la compétence à accorder dans le GN suppose une compréhension de toutes ces notions qui sont interreliées. Pour cela, il faut recourir à des travaux de linguistique. Il est également important de comprendre le genre de transposition didactique qui est faite pour enseigner ces objets. On appelle transposition didactique le passage du savoir savant au savoir enseigné (Chevallard, 1985). Pour que l'enseignement à des débutants soit possible, le savoir doit subir certaines transformations. Ces transformations permettent de créer une version didactique du savoir savant et ainsi de le rendre accessible aux apprenants. Cette transposition didactique suppose donc un écart entre ces deux savoirs (Chevallard, 1985) et pour bien comprendre cette transposition, il faut recourir à des travaux de didactique du français.

2.1.1 LA PHRASE D'UN POINT DE VUE LINGUISTIQUE

« Les savoirs n'existent pas en premier lieu pour être enseignés, mais plutôt pour être utilisés dans des situations diverses » (Schneuwly, 2015, p. 48). Ainsi, la phrase, avant d'être enseignée, est d'abord un savoir savant issu de la linguistique. Dans ce domaine, la phrase est définie par ses propriétés intrinsèques essentielles (Le Goffic, 2005). « La phrase est un réseau de dépendances hiérarchisées, une structure syntaxique complète et autonome, autour d'un centre de dépendance unique lié à un acte. La phrase est donc, inséparablement, une réalité à la fois syntaxique (prédicative) et énonciative » (Le Goffic, 2005, p. 57). Pour le linguiste français Benveniste, tous les types de phrases se rapportent à la proposition prédicative, qui comporte des éléments essentiels et des éléments facultatifs (Benveniste 1966, cité par Le Goffic, 2005). Selon ce linguiste, la phrase serait donc une réalité syntaxique.

Pour Berrendonner (2002), la phrase se définit selon certains critères, qui se rapportent à des niveaux d'analyse divers. Selon le critère de maximalité syntaxique, « chaque phrase a [...] une structure interne faite de relations de dépendance entre ses éléments, mais elle n'entretient aucune relation du même type avec son extérieur » (Berrendonner, 2002, p.24). Elle est syntaxiquement autonome. Le fait que la phrase soit porteuse d'un sens complet renvoie au critère de complétude sémantique. Par ailleurs, chaque phrase est porteuse d'une intonation finale descendante suivie d'une pause, ce qui constitue un signal démarcatif qui se rapporte au critère de démarcation prosodique. Le critère de démarcation typographique, quant à lui, met de l'avant que le signal prosodique à l'oral est associé à une ponctuation à l'écrit.

Pour Gary-Prieur (1989), la phrase est l'élément de base du discours et de la constitution d'un texte. Elle joue donc un rôle crucial, car « pour qu'il y ait un message, quel qu'il soit, il faut d'abord que les mots se combinent en phrases » (Gary-Prieur, 1989, pp.13-14). Selon elle, la phrase est une unité du point de vue de la forme et du sens et c'est la plus grande unité qui peut être analysée en termes linguistiques. Cet élément renvoie au critère de maximalité syntaxique évoqué par Berrendonner (2002). Dans son ouvrage, Gary-Prieur (1989) propose une définition de la phrase d'un point de vue linguistique : « la phrase simple est une unité linguistique constituée par une structure

formelle centrée sur le verbe, véhiculant une proposition douée de sens, et pourvue d'une intonation spécifique » (Gary-Prieur, 1989, p.43).

La phrase comme savoir savant issu de la linguistique a dû subir une transposition didactique de manière à devenir un savoir enseigné aux apprenants. Voyons maintenant comment se définit une phrase selon la didactique du français.

2.1.2 LA PHRASE D'UN POINT DE VUE DIDACTIQUE : DE LA GRAMMAIRE TRADITIONNELLE À LA GRAMMAIRE ACTUELLE

En grammaire traditionnelle, la phrase était définie comme « une suite de mots qui commence par une majuscule et se termine par un point » (Office québécois de la langue française, 2017). Cette définition se voulait plutôt éloignée de la phrase d'un point de vue linguistique. Comme le savoir savant est en constante évolution, le savoir enseigné doit parfois être revu pour réduire l'écart qui existe entre ces deux savoirs (Chevallard, 1985). La grammaire actuelle³ s'est inspirée des travaux en linguistique et a renouvelé sa définition de la phrase en se basant cette fois-ci sur ses caractéristiques syntaxiques plutôt que sémantiques. Selon Boivin (2012), ce modèle a subi certaines modifications de manière à rendre compte des éléments essentiels d'une phrase « tout en étant suffisamment simple pour être accessible aux élèves » (Boivin, 2012, p. 192). En grammaire actuelle, la phrase est maintenant définie comme une unité syntaxique autonome comprenant deux groupes obligatoires (le GN et le groupe verbal) et un ou plusieurs groupes facultatifs de catégories grammaticales variables (Boivin, 2012). La phrase, telle qu'enseignée en grammaire actuelle, est plus près du savoir savant d'où elle tire ses origines.

2.1.3 LE MODÈLE DE LA PHRASE DE BASE

Le modèle de la phrase de base correspond à la structure fondamentale de la phrase en français écrit. La figure 1 présente ce modèle selon Chartrand, Aubin, Blain, & Simard (2011).

³ La grammaire actuelle est celle issue des rectifications orthographiques de 1990 et présentée pour la première fois dans le programme de 1995 du Ministère de l'Éducation.

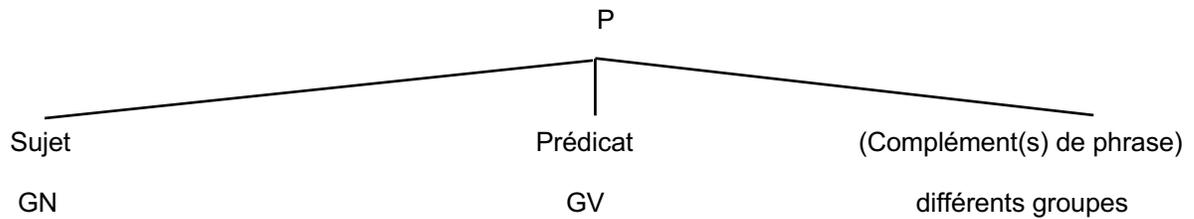


Figure 1. Modèle de la phrase de base

Ce modèle est formé de différents niveaux. Le premier renvoie aux fonctions dans la phrase, soit la fonction sujet, la fonction prédicat et la fonction complément de phrase. Le sujet d'une phrase est normalement un groupe nominal (GN), le prédicat est toujours un groupe verbal (GV) et le complément de phrase peut être formé de différents groupes comme un groupe prépositionnel (Gprép) ou un GN.

Le modèle de la phrase de base en français écrit peut être présenté plus en détail. Chartrand et al. (2011) présentent ce modèle selon trois niveaux. La figure 2 illustre ce modèle détaillé de la phrase de base.

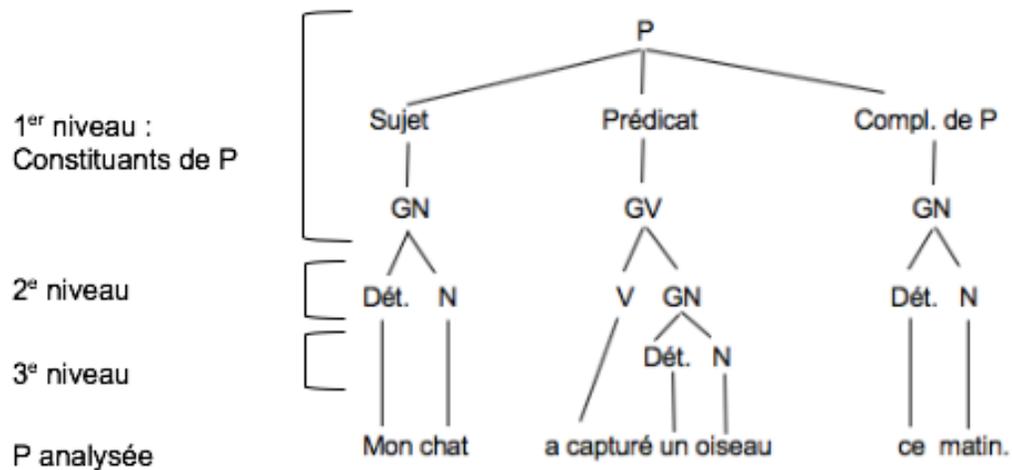


Figure 2. Modèle détaillé de la phrase de base (adapté de Chartrand et al., 2011, p.143)

D'emblée, il est possible de constater que la phrase de base correspond à une phrase de type déclaratif, simple (sans subordonnée), affirmative (non négative), neutre (non emphatique) et active (Boivin, 2012). Dans ce schéma, le troisième niveau correspond aux classes de mots

(déterminant, nom, verbe, etc.) et le quatrième niveau renvoie aux mots de la phrase. En contexte d'apprentissage de la grammaire, recourir au modèle de phrase de base pour identifier une fonction ou un groupe dans une phrase est un moyen reconnu dans la progression des apprentissages au secondaire (2011). La compréhension d'un groupe de la phrase nécessite une compréhension globale des groupes et des liens qu'ils entretiennent entre eux. C'est pourquoi l'apprentissage d'un groupe se fait nécessairement en lien avec les autres groupes de la phrase. Selon le programme de formation de l'école québécoise (2006), un élève de première secondaire devrait être en mesure de saisir le modèle de la phrase de base et ses constituants. Nous allons voir un peu plus loin que ce n'est toutefois pas toujours le cas.

2.1.4 LA DÉFINITION DU NOM

Le nom, élément central du groupe nominal, peut être difficile à définir selon des catégories. Par contre, si l'on ne peut énumérer toutes les catégories de mots pouvant être désignées par un nom (les êtres, les choses, les états, les sentiments, les relations, etc.), Riegel, Pellat, & Rioul (2009) mentionnent que les noms ont un seul dénominateur commun : « ils renvoient à des réalités notionnelles (des concepts) de tous ordres, mais qui ont en commun d'être conçues comme des objets de pensée que l'on peut évoquer en tant que tels » (Riegel, Pellat, & Rioul, 2009, pp. 321-322).

D'un point de vue sémantique, comme les noms renvoient à une diversité de concepts, plusieurs sous-catégories tentent de les regrouper. On pense notamment aux noms propres ou noms communs [*Julien / miroir*], aux noms comptables ou non comptables [*avion / sable*], aux noms animés ou non animés [*crocodile / table*], aux noms collectifs [*équipe*], aux noms concrets ou abstraits [*lampe / faiblesse*], etc. Les noms n'appartiennent évidemment pas à une seule de ces sous-catégories et ces dernières peuvent encore se décliner.

D'un point de vue morphologique, le nom est pourvu d'un genre (masculin ou féminin) qui lui est inhérent et il varie en nombre (singulier ou pluriel) selon le contexte.

Pour bien comprendre comment est défini un nom selon différents auteurs, la consultation d'ouvrages de référence s'avère nécessaire. Le tableau 5 présente des définitions de la notion de nom selon différents auteurs.

TABLEAU 5.
Définitions du nom

AUTEURS	DÉFINITIONS DU NOM
Chartrand et al. (2011)	<p>Caractéristiques sémantiques : Deux sortes de noms, les noms communs et les noms propres.</p> <p>Caractéristiques morphologiques : Le nom est variable en genre (féminin ou masculin) et en nombre (singulier ou pluriel).</p> <p>Caractéristiques syntaxiques : Le nom est le noyau du GN et peut avoir une ou plusieurs expansions.</p>
Laporte & Rochon (2012)	Le nom sert à désigner différentes réalités (personne, animal, objet, lieu, sentiment, etc.). Il existe deux sortes de noms : le nom commun et le nom propre.
Lesot (2013)	Les noms communs désignent une chose ou un être. Ils sont le plus souvent précédés d'un article ⁴ . Ils varient en genre et en nombre.
De Villers (2003)	Mot servant à nommer une entité (personne, animal, chose).

Les différents ouvrages de référence cités abordent différemment la notion de nom. Dans le cadre de cette recherche, nous adopterons la définition selon les différentes caractéristiques (sémantiques, morphologiques et syntaxiques) de Chartrand et al. (2011), car nous considérons que ce découpage permet de faire un portrait juste de la notion de nom selon un point de vue didactique en plus d'être en adéquation avec le programme actuel (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). Il faut toutefois mentionner que cette définition demeure incomplète. En effet, la

⁴ Cette grammaire utilise le mot *article* plutôt que *déterminant*. Dans le cadre de cette recherche, le mot *déterminant* sera utilisé, conformément à la grammaire actuelle.

variation en genre du nom n'est valable que pour certaines catégories de nom. Par exemple, le nom *table* n'est pas variable en genre, alors que le nom *cycliste* l'est.

2.1.5 LA DÉFINITION DU GN

D'un point de vue linguistique, Tutescu (1972) avance l'idée qu'un GN est un ensemble dans lequel on oppose un centre et un modifieur. Le centre d'un GN est le constituant qui ne peut être omis, car son effacement dans le groupe modifierait la structure du GN et elle deviendrait alors agrammaticale. Le modifieur, de son côté, comprend le ou les constituants qui peuvent être omis sans que la structure du GN ne soit affectée (Tutescu, 1972). Cette définition du GN issue de la linguistique se rapproche de la définition du GN qui est enseignée aux élèves. En classe de français, le groupe nominal est un groupe essentiel dans la phrase. Il a pour noyau un nom, généralement accompagné d'un déterminant et parfois d'une expansion qui est alors complément du nom. Le GN peut être présenté différemment selon les auteurs des grammaires pédagogiques. Le tableau 6 regroupe quelques définitions de cette notion de grammaire selon différents auteurs.

TABLEAU 6.
Définitions du GN

AUTEURS	DÉFINITIONS DU GROUPE NOMINAL
(Chartrand et al., 2011)	Le GN est un groupe dont le noyau est un nom.
(Laporte & Rochon, 2012)	Le GN est un groupe essentiel dans la phrase et il est construit avec un nom noyau.
(Lesot, 2013)	On appelle groupe nominal un nom précédé d'un article ou d'un autre déterminant et éventuellement suivi d'un adjectif ou d'un complément du nom.
(De Villers, 2003)	Le groupe du nom est formé d'un nom commun et son déterminant ou d'un nom propre puis, facultativement, d'un complément du nom.

Les auteurs de grammaire pédagogique s'entendent sur le fait que le GN est un groupe dont le noyau est un nom (commun ou propre). Le GN peut aussi être accompagné d'une ou de plusieurs expansions, toutefois facultatives.

2.1.6 LES CONSTRUCTIONS DU GN

En plus de son noyau qui est toujours un nom, le GN peut être accompagné de différentes expansions. Ces expansions ont toujours comme fonction d'être complément du nom. Un GN peut donc être construit de différentes manières. Ces expansions peuvent entretenir deux rapports avec le nom : un rapport déterminatif ou un rapport explicatif (Riegel et al., 2009). Une expansion qui entretient un rapport déterminatif avec le nom noyau est nécessaire à l'identification du référent GN. Par exemple, dans la phrase *La voiture de Paul a été volée*, l'expansion *de Paul* est nécessaire dans le GN pour comprendre de quelle voiture il s'agit. D'un autre côté, une expansion qui entretient un rapport explicatif avec le nom noyau est facultative, car son effacement ne modifie pas la valeur référentielle du GN. Par exemple, dans les phrases *Elle a rendu visite à sa vieille tante* et *Elle a rendu visite à sa tante*, l'expansion *vieille* dans la première est une information supplémentaire, mais son effacement ne modifie pas le référent. Le tableau 7 présente les différentes constructions possibles d'un GN selon Laporte & Rochon (2012).

Les constructions présentées dans le tableau 7 ne sont pas exclusives et il est possible de remarquer que lorsque le GN a comme expansion un autre groupe (groupe prépositionnel ou groupe adjectival par exemple), ces groupes pourraient à leur tour être divisés en fonction des mots qu'ils contiennent. Toute cette imbrication des mots d'une phrase dans différents groupes qui font partie d'autres groupes est une notion complexe à saisir pour les élèves et cet apprentissage prend du temps, car il nécessite la connaissance et la compréhension des notions de classe de mots, de groupe, de fonction et de la phrase en général. Pour comprendre la notion de GN, un élève doit aussi comprendre les autres groupes de la phrase, car tout apprentissage sur un groupe aide par contraste à mieux comprendre les autres.

TABLEAU 7.
Constructions du GN

CONSTRUCTIONS DU GN	EXEMPLES DE GN
Nom	L'avion pourra décoller jeudi .
Déterminant + nom	L'avion pourra décoller demain.
Déterminant + nom + Gadj	Nous verrons un pays peu connu .
Déterminant + nom + GN	Le mont Everest est le toit du monde.
Déterminant + nom + GPrép	Lucie a pris un train à grande vitesse .
Déterminant + nom + subordonnée relative	Le chemin qui mène à la gare est étroit.
Déterminant + nom + GVpart	Rien de tel qu' un chat sachant chasser les souris .

(adapté de Laporte et Rochon, 2012, p.83)

2.1.7 LES FONCTIONS DU GN

D'un point de vue linguistique, « la fonction d'un mot ou d'un groupe de mots est le rôle que cet élément joue dans la structure d'ensemble de la phrase où il est employé » (Riegel et al., 2009, p. 207). Plusieurs critères définissent les fonctions. D'abord, les critères positionnels identifient une fonction donnée selon la place qu'elle occupe par rapport à d'autres éléments dans la phrase. Par exemple, on remarque que le sujet est généralement placé devant le verbe. Une fonction peut aussi être définie par le fait qu'elle soit obligatoire ou facultative. C'est d'ailleurs le cas de l'adjectif complément du nom qui est facultatif, par exemple dans la phrase *On a enfoui les (vieux) déchets*, alors que l'adjectif attribut du sujet ne peut être effacé, comme dans la phrase *Ils deviendront riches grâce à leurs économies / *Ils deviendront grâce à leurs économies*. Les critères morphosyntaxiques concernent les donneurs et les receveurs d'accord. Par exemple, on sait que le sujet donne sa

personne et son nombre au verbe. Les critères manipulatoires permettent d'associer certaines fonctions à des changements de structure de phrase. C'est ainsi que le sujet dans la phrase active devient le complément du verbe dans la phrase passive. Les critères catégoriels spécifient quelles classes de mots peuvent remplir une certaine fonction. Et finalement, les critères interprétatifs vont accorder un rôle sémantique aux fonctions syntaxiques. On distingue par exemple les rôles d'agent et de patient qui peuvent être joués respectivement par le sujet et le complément du verbe dans une phrase active. Ces critères ont le plus souvent besoin d'être réunis pour définir correctement et de manière valable une fonction. En effet, les critères positionnels, par exemple, ne peuvent à eux seuls définir une fonction (Riegel et al., 2009).

Le GN peut occuper différentes fonctions au sein d'une phrase. Ces fonctions sont plutôt nombreuses et diversifiées. Le tableau 8 fait un portrait de ces fonctions selon Chartrand et al. (2011, p.144).

TABLEAU 8.
Fonctions du GN

FONCTIONS DU GN	EXEMPLES
Sujet	Le chat noir symbolise la mort dans plusieurs cultures.
Complément de P	La nuit , tous les chats sont gris.
Complément direct du verbe	L'Égypte ancienne vénérat les chats .
Attribut du sujet	Au Japon, le chat est un animal de mauvais augure .
Complément du nom	Ma chatte Minette dort toujours sur mon lit.
Attribut du complément direct	Je trouve cette chatte excellente acrobate .

(adapté de Chartrand et al., 2011, p.144)

2.1.8 LES ACCORDS DANS LE GN

Les huit classes de mots faisant partie de l'orthographe du français peuvent se séparer en deux : les classes de mots variables et les classes de mots invariables. L'adverbe, la conjonction et la préposition sont des classes de mots invariables. Nous retrouvons donc le déterminant, le nom, l'adjectif, le verbe et le pronom dans les classes de mots variables. Ce sont ces cinq classes de mots qui sont sujettes aux accords en français. L'Office québécois de la langue française définit l'accord comme suit : « Il y a accord lorsqu'un mot variable prend le genre (masculin ou féminin), le nombre (singulier ou pluriel) ou la personne (première, deuxième ou troisième) d'un autre mot variable. Genre, nombre et personne sont des traits grammaticaux qui sont visibles, ou non, dans la terminaison des mots » (Office québécois de la langue française, 2019). Pour savoir quel mot reçoit les caractéristiques grammaticales d'un autre et quel mot les donne, on utilise les termes *donneur* et *receveur*. Dans les classes de mots variables, en tout temps, le nom et le pronom sont les donneurs d'accord, alors que le déterminant, l'adjectif et le verbe sont les receveurs d'accord. L'approche donneur – receveur s'inscrit dans le courant de la grammaire actuelle et vise notamment à simplifier l'apprentissage de l'orthographe grammaticale pour les apprenants. Cette approche est dite fonctionnelle puisque ce sont les fonctions syntaxiques des mots qui lui donnent tout son sens. Avec l'approche donneur – receveur, l'élève a les outils nécessaires pour comprendre et verbaliser les accords grammaticaux, ce qui était beaucoup plus laborieux avec l'approche sémantique qu'offrait la grammaire traditionnelle (Duchesne, 2011).

Le nom, noyau du GN, est un donneur d'accord, c'est à dire qu'il donne ses traits grammaticaux aux autres éléments contenus dans le GN. Ainsi, le nom donne son genre et son nombre au déterminant qui l'introduit dans la phrase (P). Dans le GN *les livres*, le nom *livres* est de genre masculin et de nombre pluriel. Le déterminant *les* est donc masculin et pluriel aussi. Le nom donne aussi ses traits grammaticaux à l'adjectif qui dépend de lui dans le GN, s'il y en a un. Si l'on prend le GN *les livres usagés*, *usagés* sera de genre masculin et de nombre pluriel, comme le nom *livres*.

Les parties précédentes dressent un portrait des connaissances en grammaire utiles dans cette recherche. À présent, la manière dont ces connaissances ont été pensées et organisées dans le plus récent programme de formation de l'école québécoise pour le premier cycle du secondaire (2006) va être exposée.

2.1.9 L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DANS LE PROGRAMME ACTUEL

Dans le programme de français actuel, l'enseignement de la grammaire doit se faire en partant de l'unité de base : la phrase (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). Si, par le passé, la grammaire était présentée aux élèves en partant des classes de mots (anciennement appelées les natures de mots), ce n'est plus le cas dans la grammaire actuelle qui reconnaît l'importance du contexte, des liens qu'entretiennent les mots et les groupes de mots entre eux (Nadeau & Fisher, 2006). C'est pourquoi la phrase devient l'unité de base pour enseigner la grammaire selon le dernier programme de français du premier cycle du secondaire émis par le MELS en 2006. De plus, si la grammaire traditionnelle réduisait les classes de mots à une définition sémantique et incomplète, elles ont été repensées dans la grammaire actuelle en fonction principalement de leurs caractéristiques morphologiques et syntaxiques. Cette grammaire se veut donc plus rigoureuse et plus complète. Les manipulations qui permettent de reconnaître une classe de mots, une fonction ou un groupe de mots sont elles aussi repensées. En grammaire traditionnelle, seules les fonctions des groupes de mots étaient identifiables en utilisant une procédure qui pouvait être utilisée sans réelle compréhension par l'élève de ce qu'il était en train de faire. Par exemple, la fonction *sujet* était identifiée en posant la question « qui est-ce qui ? » avant le verbe. Malheureusement, les procédures mises en pratique n'étaient jamais infaillibles et il en résultait de nombreuses confusions, ce qui compliquait l'apprentissage de la langue pour les élèves (Nadeau & Fisher, 2006). Le programme a donc été révisé en 2006 et des manipulations syntaxiques diverses (effacement, remplacement, déplacement, encadrement, dédoublement et ajout) permettent désormais un apprentissage plus complet de la langue écrite. En considérant que les enseignants respectent ce programme, l'enseignement de la grammaire mène à une meilleure compréhension de la langue et au développement de compétences plus durables chez l'élève (Nadeau & Fisher, 2006).

Ces compétences plus durables sont entre autres possibles grâce au recours à un vocabulaire spécialisé, le métalangage, utilisé autant par l'enseignant que par les élèves.

2.1.10 LE MÉTALANGAGE

L'apprentissage de l'orthographe suppose un vocabulaire qui lui est propre. Le métalangage permet à l'apprenant d'utiliser les termes justes lorsqu'il parle de la langue. Il peut ainsi parler de terminaison, d'accord, de donneur, de receveur, de nom, de déterminant, de pluriel, etc. Les élèves doivent apprendre à utiliser le métalangage et s'exercer à le faire, car son utilisation est l'un des éléments qui favorise le transfert des apprentissages (Nadeau & Fisher, 2014). Par exemple, dans la phrase *Tes chansons préférées passent à la radio*, sans le métalangage, un élève peut dire que *préférées* se termine par *-es* parce que ce sont *tes chansons préférées*. Cette affirmation permet à l'élève de faire l'accord dans ce contexte et uniquement dans celui-ci. Par contre, l'élève peut utiliser le métalangage et dire plutôt que l'adjectif *préférées* est un receveur d'accord et qu'il s'accorde avec le nom donneur *chansons* qui est de genre féminin et de nombre pluriel. Dans cette deuxième manière de formuler l'affirmation, l'élève sera en mesure de faire l'accord dans le contexte de cette phrase, mais développera aussi sa compréhension de l'accord dans le GN en général. En sachant que l'adjectif receveur s'accorde avec le nom donneur, l'élève développe des outils pour accorder les adjectifs dans toutes les phrases. Le métalangage permet donc d'abstraire les connaissances sur l'orthographe grammaticale de manière à les transférer à d'autres contextes. L'utilisation du métalangage est aussi reconnue comme une pratique efficace permettant à l'élève de faire des apprentissages sur l'orthographe grammaticale en contexte de dictées innovantes (Nadeau & Fisher, 2014).

2.1.11 LES MANIPULATIONS SYNTAXIQUES

Le programme actuel met de l'avant les manipulations syntaxiques, qui deviennent des outils pour les élèves pour réussir à surmonter les défis qu'ils rencontrent en matière d'orthographe grammaticale. Ces outils leur permettent de vérifier les hypothèses qu'ils font concernant l'accord d'un mot, la classe de ce mot ou le groupe auquel il appartient dans la phrase. Dans la progression

des apprentissages au primaire (2009), il est mentionné que l'utilisation des manipulations syntaxiques est plus efficace que de recourir à une définition sémantique d'un mot et qu'il est important d'habituer les élèves à utiliser plus d'une manipulation parce qu'aucune ne fonctionne parfaitement dans tous les contextes et que d'en utiliser une seule peut conduire à de faux constats (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). En utilisant plusieurs manipulations pour infirmer ou confirmer son hypothèse, l'élève évite de les réduire au rang de simples procédures appliquées sans réflexion et développe ainsi des stratégies solides pour comprendre la langue. Les manipulations syntaxiques qui apparaissent dans la progression des apprentissages au primaire sont l'ajout, l'effacement, le remplacement, le déplacement, le dédoublement et l'encadrement.

Pour identifier un nom, l'élève peut ajouter un déterminant devant le mot qu'il croit être un nom ou ajouter un adjectif avant ou après ce mot. C'est deux manipulations sont enseignées au premier cycle du primaire selon la progression des apprentissages au primaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009).

Pour identifier un déterminant, l'élève peut ajouter un nom après le déterminant ou remplacer le déterminant par un autre. Ces apprentissages sont prévus au premier cycle du primaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009).

Pour identifier un adjectif, l'élève peut remplacer l'adjectif par un autre, tenter de l'effacer ou ajouter l'adverbe *très* devant un adjectif qualifiant. Ces apprentissages sont prévus au deuxième cycle du primaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009).

Pour vérifier si un GN a une fonction de sujet, l'élève peut encadrer ce GN par *c'est ... qui*, le remplacer par un pronom de conjugaison, vérifier qu'il est non-effaçable et qu'il est non-déplaçable. Ces apprentissages sont prévus au troisième cycle du primaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009).

L'apprentissage du GN est complexe lorsqu'on constate toutes les connaissances que l'élève doit maîtriser pour en arriver une compréhension juste de la composition d'un GN, de ses accords et de ses fonctions dans la phrase.

2.1.12 COMMENT LES ÉLÈVES APPRENNENT-ILS L'ORTHOGRAPHE ?

Au sujet de l'apprentissage de l'orthographe, Chiss & David (2011) avancent que c'est le seul apprentissage qui se fait par défaut, en partant des erreurs à éviter. Dans leur recherche, Chiss & David (2011) montrent que les erreurs des élèves ne sont pas le fruit du hasard, mais plutôt issues de raisonnements souvent logiques exprimés par les élèves. Par exemple, un élève qui a écrit *fauto* pour *photo* expliquera qu'il l'a écrit ainsi « parce que c'est comme *faute* avec f-a-u » (Chiss & David, 2011, p. 240). Cette expérience les amène à croire que l'apprentissage de l'orthographe doit se faire à travers des activités conjointes d'écriture et de réflexion sur les caractéristiques de l'écrit leur permettant de comparer des formes, erronées ou non, pour en comprendre le fonctionnement (Chiss & David, 2011, p. 240). Ainsi, de leur point de vue, l'apprentissage de l'orthographe ne doit pas être fait de manière isolée ou fragmentée, mais dans un contexte qui permet de comprendre les différents accords à travers l'organisation de la phrase et du texte. Pourtant, si l'on se penche du côté des didacticiens, force est de constater que les manuels qui sont développés pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe grammaticale segmentent les apprentissages en règles, les sortant souvent de leur contexte. De son côté, Cogis (2005) mentionne que « l'enseignement traditionnel de l'orthographe insiste sur la différence entre les mots variables et les mots invariables. Et les élèves apprennent que les déterminants, les noms, les adjectifs, les pronoms, les verbes, sont variables, tandis que les prépositions, les conjonctions, les adverbes [...] ne le sont pas. Mais c'est déplacer l'obstacle, car, ce qui n'est pas donné aux élèves, c'est la clé pour distinguer les classes de mots au fil de la plume » (Cogis, 2005, p.79). En effet, la plupart des activités de grammaire sont des exercices décontextualisés. Pourtant, les recherches et l'expérience montrent qu'ils ont peu d'impact sur les compétences à lire et à écrire. Les innombrables heures passées à faire des exercices sur les participes passés avec *avoir* n'ont pas amené les francophones, même scolarisés, à maîtriser cette règle, comme l'indiquent les recherches depuis cinquante ans (Chartrand & Paret, 2010).

Cogis (2005) explique aussi que les graphies des élèves, justes ou fausses, ne sont pas le jeu du hasard. Les élèves n'écrivent pas n'importe quoi et leurs erreurs se ressemblent. Par exemple,

un élève écrira *la libertée*, mais pas *la liberttai* (Cogis, 2005). Pour Cogis (2005), une faute est une distorsion entre une conception et le fonctionnement de la langue, c'est une idée linguistique qui doit encore évoluer (Cogis, 2005). Ainsi, quiconque se rend compte du travail réalisé par l'élève qui écrit ne peut plus simplement croire que c'est un manque de connaissances qui les pousse à faire des erreurs d'orthographe. C'est à ce moment que d'autres voies pour enseigner l'orthographe doivent être envisagées et donc que les situations d'enseignement/apprentissage qui demandent aux élèves de collaborer et d'interagir permettent, à travers les discussions, de mieux comprendre les conceptions des élèves.

D'ailleurs, cette manière de concevoir l'enseignement/apprentissage de l'orthographe du français a alimenté plusieurs recherches dans les dernières années (Chartrand & Lord, 2013b; Nadeau & Fisher, 2011; Roy & Biron, 1991). Ce qui ressort de ces recherches, c'est que pour apprendre à orthographier correctement en français, l'apprenant doit se retrouver dans des contextes signifiants qui lui permettent de verbaliser ses conceptions grammaticales pour les faire évoluer. C'est ainsi qu'avec la grammaire actuelle et tous les changements qu'elle impose, des activités comme la dictée 0 faute, la phrase dictée du jour et les activités de négociation graphique s'inscrivent beaucoup mieux dans la vision socioconstructiviste de l'apprentissage de l'orthographe que les dictées traditionnelles (Dumais, 2010; Nadeau & Fisher, 2011).

2.1.13 LES CONNAISSANCES IMPLICITES EN CONTEXTE D'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE

Pour Nadeau & Fisher (2011, p. 3), les « connaissances implicites sont des connaissances dont l'individu n'a pas conscience, elles sont non verbalisables et donnent lieu à un sentiment puissant d'intuition, puisque l'apprenant n'est pas conscient de son savoir alors même qu'il fait preuve d'une capacité à l'utiliser ». Le développement des connaissances implicites est fondamentalement lié à la fréquence d'association de certains éléments. Par exemple, si un élève voit un nom fréquemment écrit au pluriel, il aura tendance à l'écrire au pluriel, même dans un contexte singulier et vice versa. Cet effet de fréquence ne s'arrête pas seulement à un mot, mais peut aussi se retrouver dans une chaîne d'accords. Par exemple, la règle qui consiste à ajouter un *s* au mot précédé de *les*

ou *des* entraîne des erreurs comme **il les regardes*. Cette erreur est un bon exemple de connaissance implicite chez l'élève (Nadeau & Fisher, 2011). Une autre particularité des connaissances implicites est qu'elles se font par exposition à des exemples positifs seulement, ce qui a des conséquences pour l'enseignement. Effectivement, lorsqu'un enseignant veut favoriser le développement de connaissances implicites chez ses élèves, il doit les exposer fréquemment et seulement à des exemples positifs en évitant de les exposer à des erreurs (Nadeau & Fisher, 2011). En ce sens, porter une attention particulière aux erreurs à éviter peut être néfaste pour le développement des connaissances implicites, car l'élève risque de garder en mémoire la mauvaise forme du mot présenté. Les recherches sur les connaissances implicites proscrivent certains exercices de grammaire qui exposent les élèves à des formes erronées de certains mots ou qui leur présentent plusieurs formes d'un homophone dans un même exercice. D'un autre côté, elles valorisent des séquences de cours moins interventionnistes comme la lecture personnelle, qui permet aux élèves de se familiariser à des mots et à des structures de phrases sans toutefois être en contexte d'apprentissage proprement dit. Toutefois, en apprentissage de l'orthographe, le problème réside dans le fait que les connaissances implicites ne peuvent, à elles seules, être garantes de l'apprentissage de l'orthographe du français au niveau de compétence attendu chez l'élève. Ainsi, les connaissances implicites ont leurs propres limites : certaines règles résistent à s'inscrire en mémoire comme connaissances implicites et ses possibilités de transfert sont restreintes (Nadeau & Fisher, 2011). De plus, le développement de connaissances implicites basé sur la fréquence d'exposition à des exemples positifs seulement entre en contradiction avec les approches socioconstructivistes qui insistent sur l'importance de travailler avec les erreurs des élèves (Nadeau & Fisher, 2011). Donc, la maîtrise du système orthographique du français nécessite aussi des connaissances explicites chez l'élève. Les connaissances implicites et explicites, bien que différentes, ne doivent pas nécessairement être perçues en contradiction, mais peuvent plutôt être considérées comme complémentaires lorsqu'il s'agit de l'apprentissage de l'orthographe du français.

2.1.14 LES CONNAISSANCES EXPLICITES EN CONTEXTE D'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE

Nadeau & Fisher (2011) définissent les connaissances explicites comme celles que l'élève est capable de verbaliser et de contrôler intentionnellement. L'élève est donc dans un processus d'apprentissage conscient qui lui demande de mobiliser son attention sur la tâche à accomplir. Les connaissances explicites, à l'inverse des connaissances implicites, sont coûteuses sur le plan cognitif, car utiliser consciemment des règles d'accord est un processus long et lourd, surtout pour de jeunes apprenants. Toutefois, plus le processus est mis en pratique, plus il devient facile et moins il requiert d'attention (Nadeau & Fisher, 2011). Encore à l'opposé des connaissances implicites, les connaissances explicites se font selon un tout autre mode d'apprentissage, dans des situations de résolution de problème, dans la formulation d'hypothèse, avec l'application de règles explicites, etc. Selon Nadeau & Fisher (2011), plusieurs didacticiens dont Chartrand (1996), Brissaud et Bessonnat (2001), Haas (2002), Cogis (2005), Nadeau & Fisher (2006) et Brissaud & Cogis (2011) s'accordent sur cette vision de l'apprentissage qui amène l'élève à travailler avec ses erreurs et à confronter ses conceptions pour les faire évoluer. Cette manière de voir les apprentissages rejoint aussi les démarches d'enseignement relevant du socioconstructivisme (Nadeau & Fisher, 2011).

Comme la présente recherche vise à mettre en place une situation d'apprentissage qui favorise la collaboration pour comprendre les apprentissages que les élèves peuvent faire en grammaire dans ce contexte, l'intérêt de ce projet porte davantage sur les connaissances explicites des élèves, qui seront développées de manière consciente avec l'aide de leurs pairs et de leur enseignant. D'un autre côté, la notion de connaissance n'est pas quelque chose de tangible et lorsque l'on cherche à savoir ce que les élèves connaissent, la présence du métalangage dans leurs interventions est un élément à considérer. En effet, l'utilisation du métalangage dans le discours des élèves témoigne d'une certaine connaissance de ce dont ils parlent.

2.1.15 L'APPRENTISSAGE DE L'ACCORD DANS LE GN

La construction de connaissances grammaticales comme l'identification des classes de mots ou encore de la fonction des mots dans une phrase est un long processus pour l'élève qui doit reconstruire par lui-même chacune des notions rencontrées (Fisher & Nadeau, 2003). Ces connaissances sont toutefois importantes dans l'apprentissage des accords dans le GN. Si, traditionnellement, l'enseignement de la grammaire se fait par une démarche déductive durant laquelle l'enseignant explique la règle à l'élève et ce dernier fait ensuite des exercices pour appliquer la règle, Fisher & Nadeau (2003) sont plutôt d'avis que la grammaire actuelle, avec ses manipulations précises qui permettent de comprendre la mécanique de base de la langue, est fortement propice à l'apprentissage par approche inductive. Alors qu'une approche déductive part de l'explication de la règle vers des exemples de la règle mise en application, une approche inductive fait plutôt le contraire, en exposant d'abord les élèves à des exemples pour qu'ensuite ils découvrent la règle (Vincent & Lefrançois, 2013). Une approche inductive demande un engagement actif de l'élève dans la construction de ses apprentissages afin de maîtriser une nouvelle notion de grammaire (Fisher & Nadeau, 2003). Cette approche peut se traduire par diverses méthodes d'enseignement. La démarche active de découverte est l'une d'entre elles. Elle vise la construction du savoir par l'élève et se déroule en un certain nombre d'étapes : prise de conscience d'une difficulté, observation et manipulation d'un corpus, émission d'une hypothèse, vérification de la généralisation de celle-ci, exercisation et réinvestissement dans d'autres contextes (Vincent & Lefrançois, 2013). De plus, l'approche inductive est propice à la collaboration entre élèves et il est intéressant, dans ce contexte, d'étudier les interactions qui ont lieu entre élèves en contexte d'apprentissage d'une notion.

L'erreur principalement faite par les élèves dans le GN est l'omission d'une marque de pluriel lorsque celle-ci est requise. En effet, à de rares exceptions près, on ne retrouve pas de marque fautive dans un GN singulier (Nadeau & Fisher, 2010). La recherche menée par Nadeau & Fisher (2009) s'est intéressée à la manière dont les élèves de sixième année du primaire font l'apprentissage des accords dans le GN. Dans cette recherche, Nadeau & Fisher (2009) demandaient à 42 élèves de sixième année d'écrire deux textes en dictée traditionnelle, d'identifier les GN et la classes des

mots en faisant partie et de faire les accords lorsque nécessaire. Cette recherche a montré que « l'habileté des élèves à analyser correctement la structure d'un GN joue un rôle très positif dans la réussite des accords même si un certain nombre d'accords peuvent être réussis sans une bonne analyse » (Nadeau & Fisher, 2009, p. 68). Ainsi, les connaissances grammaticales des élèves concernant les classes de mots sont de très bons indicateurs de la capacité d'analyse des élèves et de leur habileté à faire les accords nécessaires dans le GN. Il ressort de cette recherche une grande disparité entre les résultats des élèves. Certains sont en mesure d'identifier les GN correctement et de faire les accords qui s'y rattachent, alors que d'autres font de nombreuses erreurs. Dans le premier texte proposé aux élèves, qui comprenait des GN simples (déterminant + nom), l'accord dans le GN est réussi à 91% lorsque les élèves identifient correctement le GN, alors que l'accord est seulement réussi à 59% lorsque le GN est mal identifié ou non identifié par les élèves. Pour ce qui est du deuxième texte, qui proposait des GN avec des expansions, l'accord est réussi à 88% lorsque le GN est bien identifié par les élèves, alors qu'il est réussi à 63% lorsque le GN n'est pas identifié correctement par ces derniers. Ces résultats rendent compte de l'importance pour les élèves de reconnaître les GN pour faire correctement les accords qu'ils commandent. Le tableau 9 présente ces résultats issus de la recherche de Nadeau & Fisher (2009).

TABLEAU 9.

Pourcentage d'accords réussis dans le GN selon l'identification des GN

	% d'accords pluriels réussis			
	Parmi les élèves qui ont bien identifié un GN		Parmi les élèves qui ont mal identifié ou non identifié un GN	
	Texte 1 GN simples : Dét. + N	Texte 2 GN avec expansions	Texte 1 GN simples : Dét. + N	Texte 2 GN avec expansions
Moyenne	91%	88%	59%	63%
Écart-type	7.9	8.7	25.6	19.7

Source : Nadeau & Fisher, 2011, p. 13

La recherche de Nadeau & Fisher (2009) met aussi de l'avant une plus grande hétérogénéité dans les résultats du côté des GN mal identifiés par les élèves : leur réussite varie entre 0% et 86%

alors que la réussite des accords dans les GN bien identifiés varie entre 76% et 100%. Cette hétérogénéité dans les résultats montre que certains élèves maîtrisent très bien la règle d'accord dans le GN, alors que d'autres ont beaucoup de difficulté. Cette recherche met aussi en parallèle que pour certains GN, une bonne identification n'est pas nécessaire pour la réussite de l'accord. Par exemple, les GN comme *deux heures* ou *six jours* sont presque aussi bien réussis lorsqu'ils sont analysés correctement (86% à 100%) que lorsqu'ils ne le sont pas (80% à 86%), la raison étant que l'idée de pluralité est représentée par le déterminant numéral et les élèves peuvent donc utiliser leurs connaissances implicites pour réussir l'accord (Nadeau & Fisher, 2011). Toutefois, pour d'autres GN, le fait de savoir les analyser fait toute la différence. Ainsi, pour le GN *quelques minutes*, qui est formé avec un déterminant peu fréquent au primaire, le taux de réussite est de 77% pour les élèves ayant bien analysé le GN, alors qu'il passe à 28,5% pour les élèves qui ne l'ont pas bien identifié. La différence entre les bons accords faits par les élèves qui sont capables d'identifier les GN et ceux qui ne le sont pas est donc fortement significative (Nadeau & Fisher, 2009). Dans le même sens, une bonne réponse comme un accord bien fait n'est pas toujours le résultat d'un raisonnement juste et le seul moyen de connaître le raisonnement des élèves est de les faire parler (Fisher & Nadeau, 2003). C'est pourquoi Fisher & Nadeau (2003) croient que « l'enseignement de la grammaire doit donner aux élèves l'occasion de verbaliser leurs représentations, d'en prendre conscience et de les faire évoluer » (Fisher & Nadeau, 2003, p. 55). Ainsi, ces chercheuses montrent que « des interventions qui développent la compétence des élèves à analyser consciemment les phrases qu'ils écrivent (donc des connaissances explicites en grammaire) semblent une formule plus sûre que la voie des apprentissages implicites pour leur permettre de maîtriser les accords du français écrit » (Nadeau & Fisher, 2011, p. 14).

Dans le cadre de la recherche de Nadeau & Fisher (2009), les élèves corrigeaient individuellement leurs dictées. L'hétérogénéité des résultats des élèves dans ce contexte nous pousse à nous demander ce qui se produirait si des élèves de niveaux différents (certains doués et d'autres avec de la difficulté) devaient collaborer pour identifier les GN et faire les accords qui s'y rattachent. Ce questionnement nous amène à un autre concept important dans notre recherche, soit l'interaction en contexte d'apprentissage.

2.2 LES INTERACTIONS EN CONTEXTE D'APPRENTISSAGE

Le socioconstructivisme tient compte de l'interaction dans le processus de construction de connaissances. Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux interactions, notamment Marie-Cécile Guernier avec l'étude des interactions verbales en situation d'apprentissage, Willem Doise et Gabriel Mugny avec leur recherche sur la psychologie sociale des fonctionnements cognitifs, et encore Anne-Nelly Perret Clermont avec ses recherches sur les conflits sociocognitifs qui naissent en contexte d'interaction entre élèves. Pour expliquer la pertinence de s'intéresser aux interactions en contexte d'apprentissage, il faut comprendre comment les élèves sont amenés à faire des apprentissages.

2.2.1 COMMENT LES ÉLÈVES FONT-ILS DES APPRENTISSAGES ?

Des recherches en sciences cognitives se sont intéressées au processus d'apprentissage et d'acquisition de connaissances de manière directe ou indirecte. Il en ressort différents points de vue sur la manière dont se font les apprentissages et l'acquisition de compétences chez l'apprenant.

Concernant l'acquisition de connaissances, les travaux de Piaget sur le développement de l'enfant ont permis de tracer certaines lignes directrices en matière d'apprentissage selon un point de vue cognitiviste. Pour Piaget, une situation d'apprentissage nécessite que l'élève reconstruise et réinvente les connaissances pour que celles-ci soient apprises (Brossard & Fijalkow, 1998). Le rôle de l'enseignant est alors complexe et essentiel, car il lui revient la tâche d'orienter l'élève pour lui permettre de déconstruire ses conceptions erronées pour en construire de nouvelles sur des connaissances établies. En ce sens, pour favoriser l'apprentissage de l'accord dans le GN chez l'élève, on pourrait le mettre dans un contexte où il échangerait avec ses pairs et son enseignant de manière à exposer son point de vue et à remettre en question ses conceptions.

De leur côté, Laroui, Morel et Leblanc (2014) affirment que « Vygotski a montré l'impact positif des interactions entre pairs comme mode d'apprentissage. Ces interactions facilitent chez l'enfant la construction des connaissances. Ainsi, lors de tâches exigeantes et complexes, les dialogues collaboratifs et coopératifs entre les pairs et avec l'enseignant stimulent l'apprentissage de la langue et la pensée chez l'enfant » (Laroui et al., 2014, p. 112). Pour comprendre comment les

élèves font l'apprentissage de l'accord dans le GN, il faudrait donc, selon cette vision, faire interagir les élèves.

Pour d'autres auteurs, les apprentissages naissent d'un désaccord entre élèves ou entre un élève et son enseignant. Les travaux sur cette question ont été initiés par Anne-Nelly Perret-Clermont. Ses recherches se sont intéressées aux conflits qui émergent, en contexte d'apprentissage, lorsque les élèves ont une divergence d'opinion et doivent justifier leur réponse. Ce conflit, nommé le conflit sociocognitif, instaure un doute chez l'élève et le pousse ainsi à revoir sa façon de penser, surtout dans une situation où sa pensée se bute à certaines limites (Baudrit, 2007). Selon les recherches de Perret-Clermont, les conflits sociocognitifs permettraient aux élèves de développer des connaissances en contexte d'interaction sociale. Ses recherches l'amènent à affirmer que « dans certaines conditions, une situation d'interaction sociale qui requiert que les sujets coordonnent entre eux leurs actions ou qu'ils confrontent leurs points de vue peut entraîner une modification subséquente de la structure cognitive individuelle » (Perret-Clermont, 1996, p. 197). Certaines conditions sont plus favorables à l'émergence de conflits sociocognitifs entre élèves. À ce sujet, la difficulté de la tâche est un aspect important à considérer lorsque l'on veut amener les élèves à confronter leurs idées par rapport à leurs apprentissages. Une tâche trop facile ne permettra pas nécessairement d'engendrer des conflits sociocognitifs. Une tâche trop difficile non plus. Il faut donc tenir compte des capacités des élèves et de leur niveau de développement pour leur proposer une tâche qui constitue un défi réalisable pour eux. La formation des équipes de travail est aussi un critère à considérer, l'une des manières d'induire des conflits sociocognitifs étant de mettre en relation des élèves de niveaux différents (Doise & Mugny, 1981). Dans un contexte d'apprentissage de l'accord dans le GN, les travaux de Perret-Clermont nous amènent à nous demander ce qui se produirait, par rapport aux apprentissages, si les élèves devaient confronter leurs idées durant les séquences de cours sur cette notion. Répondre à cette question implique d'être en mesure d'étudier l'expression de ces idées, autrement dit cela nécessite d'être en mesure d'étudier comment les élèves interagissent entre eux, dans ce contexte.

Ce qui vient d'être évoqué précise ce qui pourrait être analysé dans une situation d'enseignement/apprentissage portant sur l'accord dans le GN qui implique l'élève dans la construction de ses apprentissages et qui le pousse à mettre en doute ses connaissances. La participation active de l'élève dans une activité qui le confronte à certains défis en lien avec l'apprentissage de règles et des processus à mettre à profit pour arriver à mobiliser ces règles grammaticales en contexte est aussi mise de l'avant dans cette recherche.

2.2.2 LES INTERACTIONS VERBALES EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

Dans les années 1990, les didactiques des disciplines se sont intéressées aux pratiques enseignantes et à ce qui se passait dans la classe. La place du langage et le rôle des interactions verbales dans la construction des apprentissages ont ainsi pris une part plus importante dans les recherches en didactique (Guernier, Durand-Guerrier, & Sautot, 2006). Ces recherches, « en suscitant cet intérêt pour la place du langage dans la construction des savoirs et par ricochet pour les interactions verbales en situation didactique, ont mis en lumière qu'il faut parler pour apprendre » (Guernier et al., 2006, p. 15).

Selon Guernier et al. (2006), en situation d'apprentissage, le langage remplit trois rôles complémentaires et interdépendants. Un rôle tout d'abord dans les interactions langagières consacrées aux apprentissages, en particulier dans les situations d'échanges maître-élève ou entre pairs puisque le langage permet de décrire, d'expliquer, d'argumenter, de valider, etc. Un rôle de fonction référentielle, par la capacité du langage à se projeter sur des objets extra-linguistiques et linguistiques. Finalement, un rôle dans la structuration de la pensée comme lorsqu'un élève verbalise, explicite, formule et reformule sa pensée aux autres, ou parfois tout simplement à lui-même. Bien que décrire les interactions verbales en situation didactique soit une tâche complexe, ce travail rigoureux permet de se construire une représentation des connaissances qu'a l'élève d'un objet en particulier. En d'autres mots, le contexte d'interactions permet d'accéder en partie à ce que l'élève sait, à ce qu'il croit savoir et à ce qu'il ne sait pas. Dans le cadre de cette recherche, les interactions verbales nous permettent de mieux saisir les représentations des élèves par rapport à l'accord dans le GN.

Pour Jonnaert (2002), comprendre les apprentissages nécessite de s'intéresser aux interactions qui existent entre l'apprenant, ses pairs et son environnement d'une part, et, entre les connaissances acquises et celles à acquérir d'autre part. La dimension interactive est donc présente lorsque l'apprenant, en situation d'apprentissage, confronte ses connaissances déjà acquises à de nouveaux objets.

D'un autre côté, Barth (2002) s'est inspiré des théories de Bruner et de Vygotski pour attribuer un rôle fondamental aux échanges verbaux en contexte d'apprentissage. Pour elle, l'apprentissage est un processus d'abord social qui permet aux apprenants de développer leurs savoirs entre autres sur l'écriture, avec l'aide d'un adulte plus expérimenté (Barth, 2002). Dans ces échanges, présenter à l'élève des exemples à la fois positifs (où l'on retrouve la règle ou un mot bien accordé) et des exemples négatifs (où l'on ne retrouve pas la règle ou lorsqu'on utilise l'erreur pour faire des apprentissages) se révèle être un outil puissant pour aider l'élève à comprendre le fonctionnement de la langue (Nadeau & Fisher, 2011).

Cogis (2005), de son côté, valorise l'apprentissage de l'orthographe selon une démarche d'évolution de la connaissance et elle s'est intéressée à cet apprentissage par le biais d'interactions entre élèves. Cogis (2005) mentionne la difficulté de reconstituer le processus par lequel passe l'élève lorsqu'il écrit. Il est toutefois possible de s'en faire une image en contexte d'échanges où l'élève commente les choix orthographiques qu'il fait et les confronte à ceux des autres élèves. Dans son livre, elle valorise un apprentissage de l'orthographe à travers lequel l'élève est amené à discuter des choix des graphies qu'il a faits et à revenir sur ce qu'il a fait en expliquant les actions posées lors de ses choix. En effet, Cogis (2005) croit qu'en matière d'apprentissage de l'orthographe, demander à l'élève de tirer lui-même des conclusions concernant un élément de la langue est une démarche mieux adaptée que l'enseignement magistral d'une règle qui présente à l'élève le résultat d'une réflexion qui n'est pas la sienne. Elle mentionne que le discours magistral ne fait pas le poids par rapport au système de pensée des élèves et qu'en ce sens, les effets de ce discours ne sont pas durables. C'est dans cette optique qu'elle a développé une démarche d'évolution qui vise à faire progresser les connaissances des élèves à travers des interactions en classe. Elle valorise en ce

sens les échanges en classe portant sur la langue et permettant aux élèves d'investiguer sur le fonctionnement de la langue et de s'approprier des connaissances linguistiques. Ce qui caractérise principalement cette démarche d'apprentissage de l'orthographe est le fait que les élèves sont amenés à s'exercer ensemble, à expliquer comment ils s'y prennent. Ils vont progressivement sélectionner et s'approprier les procédures les plus adéquates en fonction de la situation d'écriture. Aussi, cette manière de faire permet aux élèves de construire de manière parallèle des savoirs et des savoir-faire. Ils deviennent des acteurs dans leurs apprentissages et non seulement des exécutants. L'accent est mis sur le « comment » et non seulement sur le « quoi » et la prise en charge de ce « comment » se fait par toute la classe et non de manière individuelle (Cogis, 2005). Les discussions que fait naître cette démarche se font nécessairement en interaction avec d'autres élèves ou avec l'enseignant. Comme le montre cette démarche, dans un contexte d'enseignement/apprentissage de la grammaire, les interactions porteuses de la construction des savoirs sont principalement verbales. Cette démarche ainsi que le raisonnement qui la supporte montre toute l'importance de s'intéresser aux interactions verbales lorsqu'on étudie l'apprentissage de l'orthographe grammaticale.

Comme les interactions sont un terrain propice aux accords et aux désaccords, et ainsi à l'avancement des idées et des connaissances par rapport à un sujet ciblé, dans le cadre de notre recherche, elles deviennent la porte d'entrée pour avoir accès à certaines représentations des élèves concernant l'orthographe grammaticale. L'analyse des interactions nous permettra de mieux connaître la compréhension des élèves au sujet de l'accord dans le GN et de voir si cette compréhension évolue ou se transforme au fil des échanges et selon les différentes activités proposées.

Plusieurs liens peuvent être établis entre ce qui est proposé par Cogis (2005) et les dictées innovantes de Nadeau & Fisher (2014). Ces dictées se déroulent avec tout le groupe d'élèves en classe et valorisent une démarche de résolution de problème. Après avoir transcrit la phrase qui leur est dictée par l'enseignant, les élèves sont invités à poser leurs questions par rapport à l'orthographe grammaticale des mots de la phrase. Pour répondre à chacune de leurs questions, ils ont recours à

un raisonnement grammatical complet, qui comprend le questionnement, l'hypothèse, la vérification de l'hypothèse à l'aide de manipulations syntaxiques et le jugement grammatical (Nadeau & Fisher, 2014). En contexte de dictées innovantes, les élèves sont amenés à collaborer et à interagir pour arriver à résoudre les problèmes grammaticaux qu'ils rencontrent dans la phrase. Ils construisent ensemble leur compréhension de la langue. L'enseignant guide et questionne les élèves pour qu'ils arrivent à mener un raisonnement grammatical complet. La dictée se termine lorsque les élèves ont trouvé des réponses à toutes leurs questions. Dans leur recherche, Nadeau & Fisher (2014) ont montré que les élèves s'amélioreraient au-delà du progrès normal en orthographe grammaticale lorsqu'ils pratiquaient des dictées innovantes régulièrement en classe.

L'interaction des élèves en contexte d'apprentissage est l'un des concepts centraux de notre recherche parce qu'elle nous amène à penser que si les élèves discutaient des règles d'accord dans le GN, elles pourraient être mieux comprises par ces derniers. Comme nous pouvons le constater, la notion d'interaction en contexte d'apprentissage peut être très large. Il convient donc de cibler les interactions pertinentes dans le cadre de cette recherche. Déjà, il a été mis de l'avant qu'en contexte d'apprentissage de la grammaire, ce sont surtout les interactions verbales qui sont pertinentes à étudier. Mais encore, les interactions verbales représentent tout ce qui s'exprime à travers le langage oral. Ces interactions ne sont donc pas toutes pertinentes dans un contexte d'étude de l'élaboration des savoirs par rapport à une notion précise en grammaire. C'est pourquoi, dans le cadre de cette recherche, il sera principalement question des interactions verbales qui portent sur les savoirs visés par la situation d'enseignement/apprentissage. Plus précisément, nous nous demandons ce que la dimension interactive apporte aux élèves en termes de bénéfices et d'avancement des connaissances.

2.3 LES QUESTIONS DE RECHERCHE

À propos de quelles connaissances grammaticales et à propos de quelles manipulations syntaxiques les élèves interagissent-ils lorsqu'ils sont amenés à réaliser des activités d'apprentissage en équipe portant sur l'accord dans le GN ? Quel genre de progrès les élèves peuvent-ils réaliser dans ce contexte ?

2.4 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Pour répondre à ces questions, notre recherche vise plus particulièrement les trois objectifs suivants :

- Concevoir et mettre en œuvre une situation d'enseignement/apprentissage composée d'activités d'apprentissage portant sur l'accord dans le GN que des élèves de première secondaire doivent réaliser en petites équipes réunissant des élèves forts et des élèves faibles en français ;
- Décrire les interactions verbales entre pairs au sein de l'équipe d'élèves de même que les interactions verbales entre l'enseignant et l'équipe d'élèves, se rapportant aux connaissances grammaticales et aux manipulations syntaxiques ;
- Comprendre si le contexte qui favorise la collaboration offre des opportunités d'apprentissages en grammaire.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Afin de répondre à nos questions et à nos objectifs de recherche, des choix méthodologiques ont été privilégiés. Ce troisième chapitre vise à présenter ces choix, ainsi que le déroulement de la collecte de données, les instruments de collecte et la méthode d'analyse des données.

3.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Un paradigme en recherche est un ensemble de postulats, de valeurs, de concepts et de pratiques que partage une communauté de chercheurs (Fortin & Gagnon, 2016). Le paradigme est un modèle de référence qui guide le chercheur et qui lui permet de structurer sa recherche (Fortin & Gagnon, 2016). Trois paradigmes peuvent être associés à la recherche en éducation. Le paradigme positiviste associé à la recherche quantitative, le paradigme interprétatif associé à la recherche qualitative et le paradigme critique associé à la recherche-action (Savoie-Zajc & Karsenti, 2011). Ces paradigmes se distinguent par leur méthodologie, mais aussi par leurs perspectives différentes à propos de la réalité, de la nature du savoir, des finalités de la recherche et de la place du chercheur dans la recherche (Savoie-Zajc & Karsenti, 2011).

Notre recherche s'inscrit dans un paradigme interprétatif selon lequel la réalité est « construite par les acteurs d'une situation » et le savoir produit est « intimement rattaché au contexte » de la recherche (Savoie-Zajc & Karsenti, 2011, p. 115). L'un des objectifs de la recherche est de comprendre un phénomène, ce qui s'inscrit dans les finalités de recherche associées au paradigme interprétatif. La place de l'étudiante-chercheuse est subjective dans le sens où elle ne peut se dégager de ses valeurs pour prendre des décisions concernant sa recherche.

3.2 CHOIX MÉTHODOLOGIQUES : UNE RECHERCHE QUALITATIVE DESCRIPTIVE À VISÉE COMPRÉHENSIVE.

Nos questions de recherche s'intéressent aux interactions didactiques entre élèves dans un contexte d'apprentissage collaboratif ainsi qu'aux progrès qui peuvent se faire dans un tel contexte.

Les principaux objectifs visent à concevoir une situation d'enseignement/apprentissage pour favoriser la collaboration, à décrire les interactions et à comprendre si un contexte qui favorise les échanges offre des opportunités d'apprentissages en grammaire, apprentissages qui pourraient être réinvestis dans les écrits des élèves. Notre recherche est donc de type qualitatif, car elle repose sur la description, l'interprétation et la compréhension d'interactions dans le but de leur donner du sens en fonction du contexte (Fortin & Gagnon, 2016). Les recherches qualitatives, principalement associées aux sciences humaines et sociales, « explorent des phénomènes à partir des points de vue des personnes, en interprétant leur propos, leur conduite ou leurs productions » (Gaudreau, 2011). Une recherche qualitative est pertinente lorsque l'on veut que la recherche se fasse avec et pour les participants. De plus, ce type de recherche permet de créer un lien entre le milieu de pratique et le monde de la recherche (Savoie-Zajc, 2011). Dans le cadre de notre projet de recherche, le type qualitatif permet de s'intéresser au phénomène des interactions entre élèves, en cherchant à comprendre si des apprentissages peuvent être construits en situation collaborative.

Notre recherche s'inscrit dans les recherches descriptives, car elle cherche à décrire un phénomène en particulier (Fortin & Gagnon, 2016), soit les interactions verbales entre pairs et entre l'enseignant et ses élèves. Les recherches qualitatives descriptives consistent à tracer le portrait d'une situation (Gaudreau, 2011). Habituellement, on utilise la recherche qualitative descriptive lorsqu'on s'intéresse à des phénomènes existants peu connus et peu étudiés dans les travaux de recherche (Fortin & Gagnon, 2016), comme c'est le cas dans notre recherche. Notre projet de recherche a aussi une visée compréhensive parce que les descriptions sont utilisées en vue de « rendre compte de l'enchevêtrement des éléments d'une situation » par rapport à ce qui est décrit (Van der Maren, 2003). Ce type de recherche vise à comprendre des phénomènes pour en dégager des significations particulières (Fortin & Gagnon, 2016).

Notre recherche consiste à recueillir des données qualitatives sur les interactions entre élèves et entre l'enseignant et les élèves dans un contexte d'apprentissage favorisant ce type d'échanges.

3.3. DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

La SEA conçue dans le cadre de cette recherche met de l'avant l'apprentissage de l'accord dans le GN. L'échantillon est constitué d'élèves de première secondaire en classe de français qui ont été exposés à cet apprentissage au primaire et qui poursuivent le développement de leur compétence à ce sujet durant leur première année au secondaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). Ces élèves devraient avoir une certaine maîtrise de l'accord dans le GN, même si dans les faits, cette compétence varie beaucoup d'un élève à l'autre. C'est pourquoi faire interagir des élèves de première secondaire à ce sujet est pertinent dans le cadre de notre recherche. L'échantillon est non probabiliste et de convenance (Gaudreau, 2011), car l'enseignant qui a participé à la recherche était dans l'entourage professionnel de l'étudiante-chercheuse. Ils enseignaient à la même école secondaire au moment du recrutement, puis travaillaient au sein de la même commission scolaire lors de la collecte de données. Le groupe d'élèves qui a participé à la mise à l'essai de la SEA est l'un des groupes de l'enseignant participant. Cette recherche a donc comme échantillon un enseignant de français et un groupe de 27 élèves de première secondaire qui ont été répartis en sept équipes pour les besoins de la recherche. De plus, le groupe d'élèves sélectionné faisait partie de la concentration *Arts et métiers de la scène*. Ces élèves avaient un intérêt marqué pour différentes facettes des arts, notamment pour le théâtre, qui occupe une place importante dans ce programme.

3.4 DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE ET CONTEXTE DE MISE À L'ESSAI

Cette section vise à rendre compte de chacune des étapes du déroulement de la recherche de manière précise. La figure 3 permet d'avoir une vue d'ensemble de toutes les étapes qui ont été réalisées.

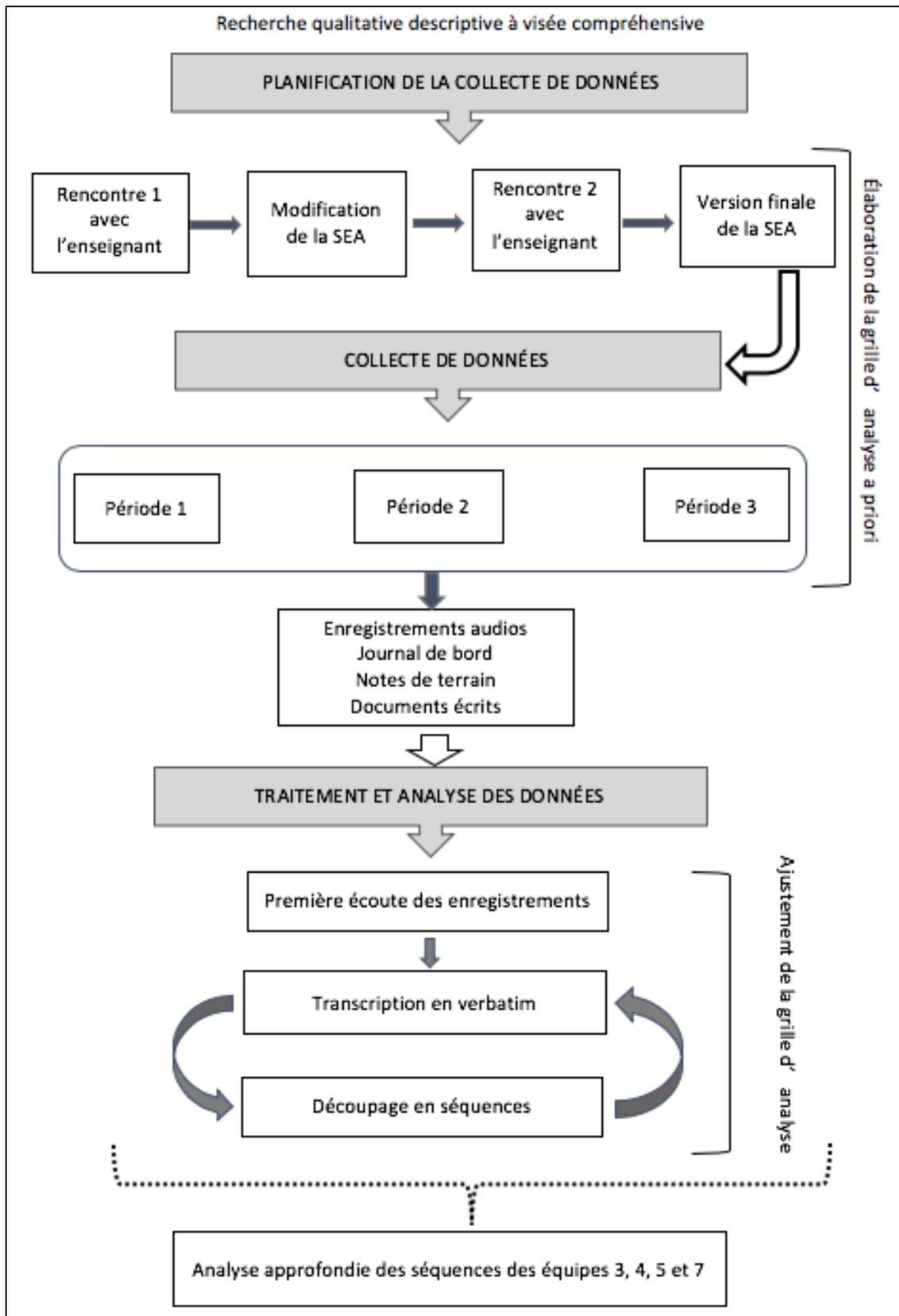


Figure 3. Schéma de la recherche

Pour les raisons évoquées précédemment, un contexte qui favorise la collaboration était nécessaire pour que les élèves interagissent sur l'accord dans le GN. Pour être en mesure de cibler les éléments à propos desquels les élèves devaient discuter et pour s'assurer de la faisabilité des activités en contexte, une situation d'enseignement/apprentissage a été élaborée en collaboration avec l'enseignant participant à la recherche. La collaboration de l'enseignant a permis de rattacher la SEA au milieu de pratique. La SEA a été développée en deux temps. D'abord, plusieurs idées d'activités ont été présentées à l'enseignant participant à la recherche lors d'une première rencontre d'une heure. Par exemple, une dictée collaborative et une mise en situation permettant de travailler en équipe sur les classes de mots faisaient partie des idées exposées à l'enseignant. Il a ensuite été invité à formuler des suggestions par rapport à ces idées d'activités. À partir des suggestions de l'enseignant, une version détaillée de la SEA a été développée. Cette version a été présentée à l'enseignant lors d'une deuxième rencontre d'une heure, de manière à ce qu'il collabore pour finaliser la SEA. Cette deuxième version convenait à l'enseignant et aucune modification supplémentaire n'y a été apportée. Les activités proposées dans la SEA sont présentées en détail dans le quatrième chapitre, car elles constituent un résultat de la recherche. La SEA complète est présentée dans l'annexe 1. Les deux rencontres avec l'enseignant, qui se sont déroulées en mars 2018, ont aussi permis de recueillir des informations sur le groupe d'élèves avec qui la collecte de données allait se dérouler.

Une fois la SEA élaborée, l'enseignant devait la mettre en pratique avec ses élèves. La SEA s'est déroulée durant trois cours de 75 minutes. Durant ces cours, les élèves réalisaient les activités demandées en équipe. Doise et Mugny (1981) et Perret-Clermont (1996) ont évoqué dans leurs recherches que la formation de groupes d'élèves ayant des niveaux différents permettait d'induire des conflits sociocognitifs. En ce sens, les équipes de travail ont été créées par l'enseignant participant à la recherche dans le but de faire travailler ensemble des élèves de niveaux différents en français. Ces équipes hétérogènes réunissaient des élèves forts et des élèves moyens ou faibles en français. C'est dans ce contexte que les interactions sont le plus porteuses du développement des apprentissages (Doise & Mugny, 1981). De plus, le fait de faire collaborer sept équipes d'élèves à propos des mêmes tâches a permis de dresser un portrait plus précis de la multitude d'interactions

verbales qui pouvaient se produire par rapport à ce sujet donné et cela favorisait ainsi une meilleure compréhension de cette situation.

La situation d'enseignement/apprentissage a été réalisée dans une école secondaire du Saguenay durant le mois d'avril 2018 à raison d'une période par semaine. Les élèves avaient des connaissances préalables concernant l'accord dans le groupe nominal et les classes de mots, mais ils n'avaient pas encore vu les fonctions des groupes.

3.5 INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES : L'OBSERVATION

Dans la présente recherche, l'observation est utilisée comme instrument de collecte. En recherche qualitative, l'observation peut être définie comme « un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent » (Martineau, 2005, p.6). L'observation en situation demande de remplir quatre tâches incontournables : le chercheur doit être présent sur les lieux, il doit observer les événements qui s'y déroulent, garder une trace de ses observations et rendre compte de ce qu'il a observé de manière à l'interpréter (Martineau, 2005). Lors de l'observation, différents rôles peuvent être adoptés par le chercheur en fonction de ses intentions. Ces rôles vont du participant complet, qui prend part aux actions du groupe observé, jusqu'à l'observateur complet, qui ne prend aucunement part à l'action (Gold, 1958, cité par Martineau 2005). Dans le cadre de cette recherche, c'est le rôle d'observateur complet qui a été adopté. Ce rôle consiste à faire de l'observation sans participer activement à la dynamique de recherche.

3.6 PRÉSENTATION DU MATÉRIEL EMPIRIQUE

Les enregistrements audios et le journal de bord, qui comprend les notes de terrain, sont des outils qui ont été utilisés pour réaliser les observations. De plus, les documents écrits produits par les élèves durant les activités constituent aussi du matériel empirique considéré lors de l'analyse des résultats.

3.6.1 L'ENREGISTREMENT AUDIO

Un magnétophone par équipe a été utilisé pour enregistrer les interactions des élèves lors de la collecte de données. L'enregistrement audio a permis de recueillir tous les échanges verbaux entre élèves et entre l'enseignant et des élèves de manière à être en mesure d'analyser finement ces interactions lors de l'analyse des données.

3.6.2 LE JOURNAL DE BORD ET LES NOTES DE TERRAIN

Le journal de bord est un instrument souvent évoqué dans les recherches qui permet la triangulation des données et assure une rigueur dans la recherche (Baribeau, 2005). Le journal de bord est un document personnel dans lequel le chercheur consigne, entre autres, ses impressions, ses questionnements, ses sentiments ainsi que les événements qu'il considère importants. Il sert aussi à rendre compte des échanges durant la collecte de données (Fortin & Gagnon, 2016). Dans le cadre de cette recherche, le journal de bord a été utilisé pour rassembler ce type d'information avant, pendant et après la collecte de données. Selon Baribeau (2005), le journal de bord permet « de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste » (Baribeau, 2005, p.108). Pour sa part, Savoie-Zajc (2011) mentionne que le journal de bord remplit trois fonctions. D'abord, il garde le chercheur en constante réflexion pendant sa recherche. Ensuite, il lui permet de noter ses interrogations, ses prises de conscience et les informations qu'il juge pertinentes. Finalement, lors de l'analyse de données, ce document est d'une précieuse aide pour reconstituer la dynamique de la recherche. Le journal de bord ajoute ainsi une plus-value aux données, car il les ancre dans un contexte psychologique (Savoie-Zajc, 2011, p. 145).

Durant la mise à l'essai de la SEA, des notes de terrain (entendues au sens de Fortin & Gagnon, 2016) ont été prises dans le journal de bord. Lors de l'observation en classe, ces notes ont permis de rassembler des informations qui ne pouvaient être enregistrées de manière audio, comme l'attitude des élèves, leur non verbal ou leurs réactions. Des informations sur l'organisation de la classe et le moment de la journée durant lequel se déroulait la collecte font aussi partie des notes de

terrain. Ces notes constituent en fait une section du journal de bord qui permet de préciser davantage le contexte dans lequel s'ancre la collecte de données.

3.6.3 LES DOCUMENTS ÉCRITS

Chacune des activités proposées lors de la collecte de données demandaient aux élèves de composer des phrases ou d'écrire leurs réponses aux questions posées sur un support papier. Tous ces documents produits par chacune des équipes font aussi partie du matériel empirique recueilli dans le cadre de cette recherche.

3.7 CONSTITUTION DU CORPUS ET MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données permet d'apporter un sens aux données recueillies. En fait, « l'analyse est censée dégager les propriétés essentielles de l'objet analysé, selon un angle spécifique » (Paillé, 1994, p. 156). Les différents types de données recueillies se prêtaient à différentes méthodes d'analyse.

3.7.1 GRILLE D'ANALYSE A PRIORI

Avant la collecte de données, une grille d'analyse a priori a été créée en fonction des éléments contenus dans le cadre théorique. Cette grille contenait trois catégories, soit *Qui interagit ?*, *Sur quoi porte l'interaction ?* et *Comment se passe l'interaction ?* Chacune de ces catégories se détaillaient ensuite en sous-catégories qui permettaient de répondre de la manière la plus précise possible aux questions soulevées par les catégories. Le tableau 10 présente les catégories de cette première version de la grille d'analyse.

Les catégories et sous-catégories créées dans cette première version de la grille d'analyse s'appuient sur des éléments présentés dans le cadre théorique. Dans la catégorie *Qui interagit ?*, on a distingué les interactions entre élèves et les interactions entre l'enseignant et des élèves parce que les auteurs avaient l'habitude de le faire (Cogis, 2005; Guernier et al., 2006). Effectivement, il peut être pertinent de distinguer les interactions entre élèves et celles où l'enseignant intervient, de

TABLEAU 10.

Synthèse des catégories créées a priori

Qui interagit ?	Sur quoi porte l'interaction ?	Comment se passe l'interaction ?
<ul style="list-style-type: none"> • Interaction verbale enseignant/élève(s) • Interaction verbale élève/élève 	<ul style="list-style-type: none"> • Classe de mots • Manipulation syntaxique : l'ajout <ul style="list-style-type: none"> - Ajout de <i>très</i> devant un adjectif - Ajout d'un déterminant devant un nom - Ajout d'un adjectif après un nom • Manipulation syntaxique : l'encadrement • Manipulation syntaxique : l'effacement <ul style="list-style-type: none"> - Effacement d'un adjectif • Manipulation syntaxique : le remplacement <ul style="list-style-type: none"> - Remplacement d'un adjectif par un autre • Manipulation syntaxique : le déplacement • Identification d'un GN • Connaissance implicite • Connaissance explicite 	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontation d'idées • Accord entre élèves • Désaccord entre élèves • Aide de l'enseignant • Accord entre enseignant et élève(s) • Désaccord entre enseignant et élève(s) • Désintérêt d'un élève

manière à cerner ce que les élèves arrivent à faire entre eux et l'apport de l'enseignant dans les discussions. De son côté, la catégorie *Sur quoi porte l'interaction ?* rassemble des sous-catégories qui ciblent des notions de grammaire comme les classes de mots et l'identification d'un GN, ainsi que des manipulations syntaxiques susceptibles d'être utilisées par les élèves pour arriver à expliquer des éléments de grammaire. De plus, en s'appuyant sur les travaux de Nadeau & Fisher (2011), il semblait intéressant de tenter d'identifier les connaissances implicites et explicites des élèves dans leurs interactions concernant l'orthographe grammaticale. Finalement, dans la catégorie *Comment se passe l'interaction ?* il semblait nécessaire d'identifier les confrontations d'idées et les désaccords entre élèves, comme ces derniers sont susceptibles de créer des conflits sociocognitifs qui peuvent favoriser les apprentissages (Perret-Clermont, 1996). Le rôle de l'enseignant dans un contexte qui favorise la collaboration étant complexe, les moments où il vient en aide à des élèves et ceux où il y a accord ou désaccord entre l'enseignant et des élèves semblaient aussi pertinents à identifier. Ces

sous-catégories permettaient aussi de mieux cerner les moments où l'enseignant interagissait avec des élèves. Finalement, la sous-catégorie *désintérêt d'un élève* a été créée de manière à identifier un élément contextuel qui peut influencer les interactions verbales entre élèves.

Plusieurs des catégories et sous-catégories présentes dans la grille d'analyse a priori ont été conservées dans la grille finale. Des catégories émergentes ont aussi été ajoutées durant l'analyse des données, car elles s'avéraient essentielles en fonction de ce que les données faisaient ressortir. Tous les changements apportés aux catégories de la première version de la grille d'analyse sont présentés dans le quatrième chapitre. La grille d'analyse a priori ainsi que la grille d'analyse finale se retrouvent respectivement à l'annexe 2 et à l'annexe 3.

3.7.2 LES DONNÉES PRIMAIRES : ANALYSE DES ENREGISTREMENTS AUDIOS

Les enregistrements audios recueillis durant la collecte de données représentent les données primaires de cette recherche. Après la collecte, une première écoute globale des enregistrements a été faite. Cette écoute visait deux objectifs. D'abord, elle permettait de cibler des équipes d'élèves dont les interactions étaient plus pertinentes en fonction des objectifs poursuivis par cette recherche. Les équipes sélectionnées rassemblaient des élèves qui semblaient motivés à accomplir les tâches proposées et dont les interactions étaient majoritairement concentrées sur les activités. Ces équipes avaient donc un plus grand volume d'interactions qui concernaient les connaissances grammaticales et les manipulations syntaxiques. Il s'agit plus principalement des équipes 3, 4, 5 et 7. D'un autre côté, l'écoute des enregistrements a permis de faire une première validation de la grille d'analyse a priori. C'était donc le deuxième objectif poursuivi par cette écoute.

3.7.2.1 TRANSCRIPTION DES ENREGISTREMENTS MOT À MOT

À la suite de l'écoute des enregistrements, une transcription partielle a été faite. Comme les interactions allaient devoir être découpées de manière à les analyser, il était plus facile de travailler dans un premier temps à partir des interactions écrites. Cette manière de procéder assurait une rigueur pour l'analyse des données. La première transcription mot à mot, soit celle de l'équipe 3, a aussi permis de retranscrire les interactions en grand groupe avec l'enseignant enregistrées sur les

sept magnétophones. Ces interactions ont ensuite été copiées et collées dans les verbatim des autres équipes aux endroits opportuns.

3.7.2.2 DÉCOUPAGE DES INTERACTIONS

L'enregistrement d'interactions verbales représente un continuum d'interventions et en ce sens, l'analyse de ces interactions nécessite de se pencher sur la question de leur découpage. Les interactions verbales peuvent être découpées selon différents modèles de hiérarchie structurale dans lesquels l'appellation des unités et le nombre de rangs peuvent varier. Kerbrat-Orecchioni propose dans son ouvrage un modèle structurel des conversations ainsi que certaines alternatives descriptives. Son modèle comporte cinq rangs : l'interaction, la séquence et l'échange, qui font partie des unités dialogales, de même que l'intervention et l'acte de langage, qui sont plutôt des unités monologiques (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 213).

L'unité qu'il est pertinent d'utiliser dans cette recherche est la séquence, qui se définit « comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 218). L'aspect pragmatique et l'aspect sémantique peuvent tous deux guider le découpage d'une séquence. Le choix de l'un ou l'autre dépend de la nature des contenus envisagés. Comme cette recherche demandait aux élèves d'interagir sur des objets d'apprentissage de la grammaire, l'aspect sémantique est celui qui est le plus pertinent à utiliser pour découper les séquences. Les élèves interagissaient sur un thème donné, soit un savoir en particulier et c'est autour de ce thème que se produisait une succession d'échanges qui formait la séquence. Chaque séquence peut se diviser en trois moments : l'intervention d'ouverture, le corps de l'interaction et l'intervention de clôture. Il est important de spécifier que le corps de l'interaction peut lui-même contenir plusieurs séquences. Selon Kerbrat-Orecchioni (1990), les séquences « s'apparentent davantage à des moments de dialogue qu'à des unités formellement délimitables » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 220) et qu'en ce sens, un même corpus peut se prêter à différents découpages selon l'interprétation qu'en fait la personne qui l'analyse.

Le découpage des interactions des équipes 3, 4 et 5 a permis de mieux définir où commençait et où s'arrêtait une séquence. Étant donné que toutes les équipes ont fait les mêmes activités, le découpage en séquences se ressemblait d'une équipe à l'autre. Par exemple, dans le cadre de la première activité de la SEA, une séquence correspondait aux discussions entre élèves à propos de la classe d'un mot. En ayant en tête ces particularités communes dans le découpage, il a été possible d'utiliser les enregistrements de l'équipe 7 pour diviser ses interactions en séquences, et ce, sans avoir à faire d'abord la transcription mot à mot. Pour l'analyse de cette équipe, seule la grille d'analyse qui dresse un portrait global a été remplie. Toutefois, lorsqu'une interaction écoutée semblait pertinente pour la présentation des résultats, une transcription en était faite. Les verbatim des enregistrements des équipes 3, 4 et 5 et l'enregistrement de l'équipe 7 ont été découpés en séquences. L'analyse des enregistrements des équipes 3, 4, 5 et 7 a permis de recueillir les informations nécessaires pour répondre aux questions de recherche et c'est pour cette raison qu'il n'y a pas eu d'analyse approfondie pour les trois équipes restantes. La saturation des données était atteinte après l'analyse des équipes 3, 4, 5 et 7 qui, rappelons-le, avaient été ciblées en raison de leurs interactions pertinentes en fonction des objectifs poursuivis. Pour chacune de ces équipes, la séquence 1 représente la première séquence qui s'est déroulée lors de la première période de collecte. La dernière séquence, quant à elle, correspond à la dernière séquence enregistrée lors de la troisième période de collecte et son chiffre varie d'une équipe à l'autre compte tenu du fait que le nombre de séquences diffère dans chacune des équipes. D'un autre côté, la question du découpage des interactions en grand groupe animées par l'enseignant se posait elle aussi. Ces interactions ont été enregistrées sur les sept magnétophones et découpées en parallèle des séquences propres à chaque équipe. Ainsi, pour chacune des interventions en grand groupe sur un sujet donné, un nouveau découpage en séquences a été effectué. Ces séquences ont été numérotées de 1 à 12 et se sont déroulées à différents moments lors des deux premières périodes de collecte de données.

Dans les résultats, ce sont principalement des extraits de séquences qui sont présentés et non des séquences entières, car à l'intérieur même d'une séquence, il était possible de rassembler des groupes d'interventions qui étaient cohérents en fonction des objectifs de la recherche. Cette manière de faire permettait de cibler des interactions qui se déroulaient autour d'un élément précis à

l'intérieur d'une séquence et qui apportaient de l'information du point de vue des objectifs de la recherche. Par exemple, une interaction portant sur une manipulation syntaxique utilisée par un élève dans une séquence sur la classe d'un mot pouvait représenter un tel extrait.

3.7.2.3 IDENTIFICATION DES ÉLÈVES LORS DE LA TRANSCRIPTION

Lors de la transcription, la question de l'identification des élèves se posait. Pour des raisons de confidentialité, les élèves ont été identifiés comme É1, É2, É3 et É4, et ce, dans chacune des équipes. Le timbre de voix unique de chaque élève permettait de les associer à un numéro et de respecter les changements de locuteur lors de la transcription. D'un autre côté, les élèves qui ont pris part aux discussions lors des interactions en grand groupe animées par l'enseignant ont été identifiés de deux façons. Comme les interactions en grand groupe ont été enregistrées par les sept magnétophones, il était possible de repérer de quelle équipe faisait partie les élèves qui intervenaient lors de ces discussions. Les élèves des équipes 3, 4, 5 et 7 ont été identifiés dans les transcriptions des séquences de groupe par leur numéro d'élève et par leur numéro d'équipe, par exemple Équipe5-É1. Pour ce qui est des élèves des équipes 1, 2 et 6, seulement leur numéro d'équipe a pu être identifié, par exemple Équipe6-É?. L'identification moins précise de ces élèves s'explique en raison de l'absence de verbatim et d'analyse approfondie qui permettaient de reconnaître les élèves au sein d'une équipe et par le fait qu'il n'était pas utile d'identifier chaque élève compte tenu des questions de recherche.

3.7.3 RECOURS AUX DONNÉES SECONDAIRES LORS DE L'ANALYSE

Le journal de bord, les notes de terrain et les documents écrits produits par les élèves ont été utilisés à différents moments lors de l'analyse des données. Le recours à ces données secondaires se faisait principalement lorsqu'il fallait fournir de l'information supplémentaire ou confirmer un élément qui n'était pas clair dans les enregistrements des interactions.

3.7.3.1 LE JOURNAL DE BORD ET LES NOTES DE TERRAIN

Le journal de bord et les notes de terrain constituent des données secondaires de la collecte de données. Des commentaires de l'enseignant ainsi que des questionnements à propos de la recherche ou de son déroulement sont inscrits dans le journal de bord. Les notes de terrain, de leur côté, concernent principalement le contexte de la collecte de données. Par exemple, des informations sur l'organisation de la classe, le jour de la semaine et le moment de la journée durant lesquels se déroulent les différentes périodes de collecte, ainsi que des éléments qui peuvent influencer l'engagement des élèves dans les tâches proposées sont consignés dans les notes de terrain. Les informations colligées dans le journal de bord et dans les notes de terrain concernent des éléments à considérer lors de l'analyse qui ne pouvaient être enregistrés sur les magnétophones. Lors de l'analyse de données, le recours au journal de bord et aux notes de terrain se fait chaque fois que ce qui y est noté donne de l'information supplémentaire pertinente pour les analyses. À ce moment, ces informations viennent bonifier les résultats présentés.

3.7.3.2 LES DOCUMENTS ÉCRITS

Les documents écrits produits par les élèves durant les trois périodes de collecte de données représentent aussi des données secondaires pertinentes pour l'analyse. Ces documents servent à valider certains résultats, notamment lorsque les interactions verbales enregistrées ne permettent pas de distinguer clairement les réponses données par les élèves ou la clôture de l'interaction. Dans ces situations, les documents écrits permettent de rendre compte de la réponse finale donnée par les élèves.

3.8 TRIANGULATION DES DONNÉES RECUEILLIES

La triangulation est une stratégie de recherche issue du courant positiviste. Elle vise au départ à recourir à plusieurs instruments de mesure pour compenser les limites de chacun (Savoie-Zajc, 2011). La stratégie de triangulation a été reprise pour la recherche qualitative/interprétative et se définit « comme une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes

et des personnes (Denzin, 1978; Savoie-Zajc, 1993, 2009, cités par Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). En recherche qualitative, la triangulation peut donc se faire, entre autres, en variant les méthodes de collecte, les sources de données ou en diversifiant les types de données recueillies. La triangulation poursuit deux objectifs : « permettre au chercheur d'explorer le plus de facettes possibles du problème étudié en recueillant des données qui feront ressortir des perspectives diverses » et « favoriser l'objectivation du sens produit pendant la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p. 143).

Les différents instruments et outils de collecte ont permis de recueillir des données primaires, soit des enregistrements d'interactions verbales entre élèves et des données secondaires telles que des informations inscrites dans le journal de bord et dans les notes de terrain, ainsi que tout le matériel écrit qui a été produit par les élèves durant le déroulement de la SEA. La triangulation des données primaires avec les données secondaires a assuré une rigueur dans l'analyse et a permis, par moments, d'aller plus loin dans la compréhension de ce qui s'était passé en classe. Par exemple, la vérification de la réponse finale écrite par des élèves dans leur document permettait de mieux comprendre certaines interactions lorsque ce qui était dit à l'oral n'était pas clair dans les enregistrements. Par ailleurs, le journal de bord et les notes de terrain ont aussi fourni des éléments précieux lorsque venait le temps de faire des liens entre les interactions verbales des élèves et le contexte. La diversité du matériel produit et analysé a permis de trianguler les données de manière à répondre plus justement aux objectifs de la recherche.

3.9 ORGANISATION DE LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les trois activités que les élèves devaient réaliser lors de la collecte de données leur demandaient d'accomplir en équipe des tâches de nature et de complexité variables. Comme chacune des tâches était différente, l'analyse des données a permis de faire ressortir des résultats qui varient d'une activité à l'autre. Pour cette raison, la présentation et l'analyse des résultats sont faites de manière chronologique en fonction de chacune des tâches accomplies par les élèves. Cette manière de présenter les résultats permet de mettre en lumière les manipulations syntaxiques utilisées par les élèves lors de chacune des activités ainsi que les connaissances grammaticales à propos desquelles ces derniers ont interagi. Cette structure nous permet aussi de répondre avec

précision au deuxième et au troisième objectif de la recherche. Le deuxième objectif de la recherche vise à décrire les interactions verbales entre élèves ou entre l'enseignant et des élèves qui se rapportent aux manipulations syntaxiques et aux connaissances grammaticales et comme la SEA est construite de manière à faire interagir des élèves, il est possible de répondre à cet objectif. Le troisième objectif, de son côté, cherche à comprendre si le contexte qui favorise la collaboration offre des opportunités d'apprentissages en grammaire. L'analyse du matériel empirique recueilli durant la collecte de données permet aussi d'y répondre. Rappelons finalement à titre indicatif que le premier objectif visait l'élaboration et la mise en œuvre de la SEA et qu'il a été atteint avant et pendant la collecte de données.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Le chapitre précédent a présenté l'ensemble de la méthodologie de cette recherche. Le quatrième chapitre est consacré à la présentation et à l'analyse des résultats obtenus en fonction de nos trois objectifs de recherche : 1) concevoir et mettre en œuvre une situation d'enseignement/apprentissage portant sur l'accord dans le GN que des élèves de première secondaire doivent réaliser en petites équipes réunissant des élèves forts et des élèves faibles en français, 2) décrire les interactions verbales entre pairs au sein des équipes d'élèves de même que les interactions verbales entre l'enseignant et les équipes d'élèves, se rapportant aux connaissances grammaticales et aux manipulations syntaxiques et 3) comprendre si le contexte qui favorise la collaboration offre des opportunités d'apprentissages en grammaire.

Dans la première partie de ce chapitre, la SEA qui a été élaborée et mise en œuvre avec des élèves est présentée en détail. Les modifications apportées à la grille d'analyse durant l'écoute flottante et l'analyse des données ainsi que la version finale de cette grille font aussi l'objet d'une description détaillée dans la deuxième partie de ce chapitre. Ensuite, chacune des trois activités est décrite de manière à faire ressortir les interactions portant sur les manipulations syntaxiques et sur les connaissances grammaticales dont les élèves ont discuté. Dans le cadre théorique, il a été question de la complexité de l'apprentissage de l'accord dans le GN en raison des nombreuses notions grammaticales à maîtriser pour y arriver. En ce sens, s'intéresser à l'apprentissage de l'accord dans le GN chez les élèves, c'est aussi s'intéresser par défaut aux autres connaissances à acquérir pour se construire une réelle compréhension du fonctionnement du système des accords au sein d'une phrase. C'est pourquoi certains résultats présentés dans ce chapitre concernent parfois des notions grammaticales autres que celles liées directement à l'accord dans le GN. Pour chacune des activités, les interactions entre l'enseignant et des élèves qui sont pertinentes du point de vue de nos objectifs de recherche sont aussi exposées. Les opportunités d'apprentissages des élèves sont détaillées dans la dernière partie de ce chapitre. Finalement, certains résultats présentés dans ce

chapitre sont analysés, de manière à évoquer quelques pistes de discussion qui seront exploitées dans le cinquième chapitre.

4.1 PRÉSENTATION DE LA SEA

La situation d'enseignement/apprentissage (SEA) développée dans le cadre de cette recherche a permis de créer un contexte d'apprentissage qui favorise les interactions entre élèves et les interactions enseignant-élèves. Dans cette situation, des équipes de trois ou quatre élèves devaient collaborer pour réaliser différentes tâches. Plus tôt dans l'année, l'enseignant avait formé des équipes réunissant des élèves de différents niveaux en français pour un projet d'écriture et il a été décidé de reprendre ces mêmes équipes pour la mise en œuvre de la SEA. C'était donc la deuxième fois que les équipes travaillaient ensemble. Dans le cadre théorique, il a été mentionné que, selon Chiss & David (2011), l'apprentissage de l'orthographe doit se faire à travers des activités d'écriture et de réflexion sur les caractéristiques de l'écrit. Lors de l'élaboration de la SEA, une attention particulière a été portée au choix des activités, de manière à ce que ces activités suscitent la réflexion chez les élèves. La SEA a été élaborée en collaboration avec l'enseignant participant à la recherche. Une première rencontre avec l'enseignant a permis de discuter de plusieurs idées concernant les activités possibles à réaliser avec ses élèves dans le cadre de la collecte de données. C'est durant cette rencontre que les grandes orientations de la SEA ont été décidées. Les échanges avec l'enseignant lors de cette première rencontre ont permis de prendre des décisions sur la nature des activités qui allaient être proposées aux élèves. Dans le journal de bord, on peut lire que l'enseignant est d'accord pour faire vivre à ses élèves différentes activités en équipe comme une dictée collaborative et des discussions sur différents éléments de grammaire à partir d'affirmations ou de questions. C'est aussi durant cette rencontre que la durée de la collecte de données, soit trois périodes de 75 minutes, a été confirmée.

Lors de la deuxième rencontre avec l'enseignant, une proposition détaillée de la SEA lui a été présentée en fonction de ce qui avait été dit lors de la première rencontre. Ce canevas, présenté à l'annexe 1, comprenait le déroulement de chacune des activités à réaliser durant les trois périodes de collecte de données, les consignes des activités, les documents des élèves et les documents de

l'enseignant. Dans un souci d'harmonisation de la SEA, chacune des activités proposées était en lien, de près ou de loin, avec le thème des arts et du théâtre. Ce thème rejoignait les élèves participant à la recherche, car ils étaient inscrits dans le programme *Arts et métiers de la scène*. Ce détail permettait de se rapprocher de leurs intérêts, sans toutefois les impliquer directement dans les énoncés étant donné que leur participation à la recherche était anonyme. Dans le journal de bord, il est mentionné que l'enseignant était satisfait des activités proposées. Il considérait que chaque activité était en lien avec des notions que les élèves avaient apprises en classe et qu'il serait intéressant de constater ce qu'ils se rappelaient. L'évolution de chacune des activités en fonction des commentaires de l'enseignant lors des deux rencontres préparatoires sera davantage exposée dans la section suivante.

4.1.1 ACTIVITÉ 1

Lors de la deuxième rencontre avec l'enseignant, deux mises en situation pour amorcer la première activité avec les élèves ont été proposées. La première mise en situation était la suivante : « Il y a eu une grosse tempête et les mots ont perdu leur classe. Rien ne va plus. Certains verbes refusent de se conjuguer, des adverbes ne veulent plus être invariables, mais surtout, les noms ont perdu la tête. Il faut rapidement redonner les classes aux mots, avant que les dommages dans les phrases deviennent irréparables. Pour ce faire, le Ministère a pensé à vous, chers élèves, pour réparer les pots cassés. Vous recevrez d'ici peu tous les mots qui ont perdu la tête et ce sera à vous, dans un premier temps, de les reclasser. Un travail d'une grande importance vous attend et vous serez appelés à collaborer pour y arriver. Merci de votre aide. » La deuxième mise en situation allait en ce sens : « Une inondation est survenue dans les bureaux de l'Office québécois de la langue française et certaines informations ont été perdues. Comme vous êtes des élèves qui connaissez la plupart des règles de grammaire, l'OQLF demande votre aide. Évidemment, pour rassembler vos connaissances, vous travaillerez en collaboration avec vos pairs. Des équipes ont préalablement été formées. Voici les informations qu'il faut réécrire : les classes de mots, la construction du groupe nominal, les fonctions du GN et la règle d'accord dans le GN. ». Dans le journal de bord, on peut lire

que l'enseignant suggère d'utiliser la première des deux mises en situation proposées pour la première activité et c'est cette dernière qui a été sélectionnée pour la version finale de la SEA.

La décision de créer une première activité qui concerne les classes de mots s'appuie sur le fait que les connaissances des élèves concernant cette notion grammaticale sont de très bons indicateurs de la capacité d'analyse grammaticale des élèves et de leur habileté à faire les accords nécessaires dans le GN (Nadeau & Fisher, 2009). L'activité 1 présentait aux élèves une liste de mots et ces derniers devaient associer tous ces mots à leur(s) classe(s) de mots. Les élèves devaient ensuite écrire des phrases avec les mots pouvant appartenir à plus d'une classe. Cette première tâche avait pour objectif de fournir de l'information sur les connaissances des élèves concernant ces notions grammaticales. D'un autre côté, les vingt mots que les élèves devaient classer provenaient de la liste orthographique de sixième année du MEES. Cette liste propose aux enseignants du primaire des mots à enseigner à leurs élèves de la première à la sixième année. Il est possible de penser que plusieurs élèves avaient déjà étudié les mots présentés dans cette activité. Les mots de l'activité 1 ont été soigneusement choisis de manière à orienter les discussions entre élèves à propos des noms et des adjectifs, deux classes de mots faisant partie du GN. En tout, 16 mots sur 20 étaient des noms, des adjectifs ou les deux. Les mots qui pouvaient appartenir à ces deux classes, comme le mot *logique*, étaient importants dans cette activité, car ils posaient un défi supplémentaire pour les élèves et ils étaient susceptibles de faire émerger des désaccords entre élèves ou des confrontations d'idées. Le tableau 11 présente tous les mots de la première activité.

La deuxième partie de l'activité 1 demandait aux élèves de remettre dans un contexte de phrase les mots pouvant appartenir à deux classes de mots. Par exemple, si un mot pouvait être un nom et un adjectif selon le contexte, les élèves devaient composer une phrase dans laquelle ce mot était un nom et une autre dans laquelle il était un adjectif. Une fois cette activité terminée, chaque équipe recevait le corrigé et pouvait vérifier l'exactitude du classement réalisée par l'équipe. Aucune correction en grand groupe n'était prévue pour cette tâche.

TABLEAU 11.

Mots de l'activité 1

	MOTS	CLASSES DE MOTS
1	Abondance	n.f.
2	Absent	n.m. adj.
3	Brave	ajd. n. m. n. f.
4	Centaine	n. f.
5	Délicatesse	n.f.
6	Émettre	v.
7	Engagement	n. m.
8	Franchir	v.
9	Glacée	adj.
10	Illustration	n. f.
11	Jumeau	n. m. adj.
12	Là-haut	adv.
13	Logique	n. f. adj.
14	Pansement	n. m.
15	Pureté	n. f.
16	Rassemblement	n. m.
17	Scientifique	n. m. n. f. adj.
18	Seconde	n. f. adj.
19	Tranquillement	adv.
20	Véritable	adj.

4.1.2 ACTIVITÉ 2

L'activité 2 proposait aux élèves une dictée collaborative durant laquelle l'enseignant dictait une phrase aux élèves qui devaient l'écrire individuellement dans un premier temps. Ils discutaient ensuite en équipe de l'orthographe des mots pour finalement poser des questions en grand groupe de manière à ce que toute la classe ait résolu les problèmes grammaticaux et ait écrit la phrase correctement. Cette activité s'inspire des dictées innovantes de Nadeau et Fisher (2014) qui, lorsque pratiquées régulièrement en classe, permettent aux élèves de faire des progrès en orthographe grammaticale (Nadeau & Fisher, 2014). Le tableau 12 présente les quatre phrases qui ont été dictées aux élèves.

TABLEAU 12.
Phrases de l'activité 2

Phrase 1	Des personnages curieux, loufoques et volubiles ont foulé les planches des petits théâtres de la région.
Phrase 2	Les métiers artistiques des époques passées suscitent mon intérêt et me motivent dans mes recherches.
Phrase 3	Longtemps abandonnée, cette gigantesque salle de spectacle est aujourd'hui rénovée par les plus riches entrepreneurs.
Phrase 4	Dans les prochaines années, elle dirigera la troupe de théâtre des apprentis comédiens.

Les phrases proposées présentaient des GN variés. La majorité des GN variait en genre et en nombre, ce qui demandait aux élèves d'effectuer des accords. La phrase 1 comportait un GN avec des adjectifs coordonnés (des personnages curieux, loufoques et volubiles), ce qui peut représenter un défi pour les élèves de première secondaire. En outre, des participes passés employés seuls comme *passées* et *abandonnée* étaient présents dans les phrases 2 et 3. Le participe passé employé sans auxiliaire et qui se comporte comme un adjectif est un apprentissage prévu en cinquième et sixième année du primaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009, p. 30). D'un autre côté, comme les élèves qui participaient à la recherche étudiaient dans le programme *Arts et métiers de la scène*, les phrases ont été composées autour du thème des arts, de manière à tenir compte de leurs intérêts pour ce domaine.

4.1.3 ACTIVITÉ 3

Durant l'activité 3, chaque équipe avait un sac dans lequel se trouvaient 16 questions grammaticales. Les élèves devaient piger une question et discuter en équipe pour trouver la réponse. Lorsqu'ils l'avaient trouvée, ils l'inscrivaient directement en-dessous de la question et en pigeaient une nouvelle dans le sac. Les questions étaient d'un niveau de complexité variable. Elles pouvaient demander aux élèves de formuler la règle d'accord dans le GN, d'analyser une phrase, de souligner les GN dans une phrase ou de corriger un énoncé, pour ne donner que quelques exemples. Toutes les questions étaient orientées de manière à favoriser les échanges entre élèves au sujet du GN. Les

notes de la deuxième rencontre avec l'enseignant qui apparaissent dans le journal de bord indiquent que l'enseignant trouvait cette activité particulièrement intéressante en raison des différents niveaux de questions qui allaient être posées aux élèves au sujet du GN. Le tableau 13 présente toutes les questions qui étaient susceptibles d'être posées par les élèves durant cette troisième activité.

TABLEAU 13.
Questions de l'activité 3

Question 1	Dans la phrase suivante : « Les deux actrices préférée de ma tante Martine ont été réunies dans un film à grand déploiement. », est-ce que le mot « préférée » est bien orthographié? Pourquoi?
Question 2	Dans la phrase suivante : « Les meilleurs acteurs jouent d'abord des rôles secondaires. », certains croient qu'il n'y a qu'un seul groupe du nom alors que d'autres pensent qu'il y en a deux. Qu'en pensez-vous?
Question 3	Dans la phrase suivante : « Certains comédiens grandioses sont nés au Québec et ont décidé d'y rester. », serait-ce exact de dire que le premier GN est « certains comédiens »?
Question 4	Observez les deux phrases suivantes : « Le responsable du comité avait accepté la demande du public. » « Lucien est un homme responsable qui aime le travail bien fait. » Une personne se questionne à propos de la classe de mot de <i>responsable</i> dans les deux phrases. Que lui répondriez-vous?
Question 5	Dans la phrase suivante : « Deux milliers de femmes sont venues de loin pour assister à cette représentation. », quelle est la classe de mots de <i>milliers</i> ? Comment pouvez-vous le vérifier?
Question 6	Y a-t-il une ou des erreur(s) d'accord dans la phrase suivante : « Gêné de son comportement en coulisse, la jeune Marilyn était allée s'excuser à son vieille ami Mario. » ? Si oui, comment pouvez-vous la ou les corriger?
Question 7	Si vous aviez à résumer la règle d'accord concernant le groupe nominal, que diriez-vous?
Question 8	Dans la phrase suivante : « Ces articles intéressants lui avaient rapporté plusieurs prix. », certains croient que le premier groupe du nom est « ces articles » alors que d'autres pensent plutôt que c'est « ces articles intéressants ». Qu'en pensez-vous? Comment pouvez-vous expliquer votre réponse?
Question 9	Identifiez la classe des mots dans la phrase suivante : « Le téléphone des Tremblay sonne toujours à l'heure des devoirs. »

Question 10	Que veulent-dire les termes <i>donneur</i> et <i>receveur</i> ? Illustrez vos propos à l'aide d'exemples.
Question 11	Lucie croit que c'est le déterminant qui est un donneur d'accord dans le groupe du nom alors que Carol croit plutôt que c'est le nom qui est le donneur d'accord. Qu'en pensez-vous?
Question 12	<p>Quelle analyse est juste?</p> <p>Groupe nominal (GN) <u>Groupe verbal (GV)</u> <i>Groupe complément de phrase</i></p> <p>1. Les souliers <u>de ma sœur</u> sont trop petits.</p> <p>2. Les souliers de ma sœur <u>sont</u> trop petits.</p> <p>3. Les souliers de ma sœur <u>sont</u> trop petits.</p>
Question 13	<p>Quelle analyse est juste? <u>Dét nom adj</u></p> <p>[<u>Ses grands monologues</u> dramatiques]</p> <p>[<u>Ses grands</u> monologues <i>dramatiques</i>]</p> <p>[<i>Ses grands</i> monologues <u>dramatiques</u>]</p> <p>[<u>Ses grands monologues</u> <i>dramatiques</i>]</p>
Question 14	<p>Faites l'analyse de la phrase suivante en identifiant les groupes et les classes de mots.</p> <p>Enchantés, les enfants sont revenus de la soirée avec un sourire éclatant.</p>
Question 15	<p>Si vous aviez à nommer ces ensembles de mots, quel serait leur nom?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 20%;"> <p>1. Monologue Pièce Costumes Personnage</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 20%; border-radius: 15px;"> <p>2. Géant Chanceux Personnel Jumelle</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 20%;"> <p>3. Long Éclatante Rouge Fin</p> </div> </div> <p>1. _____ 2. _____ 3. _____</p>
Question 16	<p>Laquelle de ces phrases est construite selon la structure suivante :</p> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; gap: 20px;"> <div style="text-align: center;"> <p>GN</p> <p>∕ ∕ ∕</p> <p>Dét. Gadj. Nom</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>GV</p> <p>∕</p> <p>verbe</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>GPrép</p> <p>∕ ∕</p> <p>Prép. GN</p> </div> </div> <p>1. Aimes-tu aller voir des spectacles ?</p> <p>2. Les enfants construisent les décors pour leur représentation.</p> <p>3. Un petit silence régnait depuis la matinée.</p> <p>4. Leur histoire ressemble à un film.</p>

Les trois activités proposées dans la SEA ont demandé aux élèves d'accomplir des tâches variées et de différents niveaux de complexité en lien avec l'orthographe grammaticale et l'accord dans le GN dans un contexte qui favorisait la collaboration. Certaines activités se sont révélées plus intéressantes que d'autres par rapport aux objectifs poursuivis par cette recherche. Les résultats de la recherche concernant les connaissances grammaticales et les manipulations syntaxiques qui sont ressorties durant les interactions entre élèves et entre l'enseignant et des élèves durant chacune des activités sont présentés dans la section 4.3. La section qui suit présente la grille d'analyse finale qui a été utilisée dans le cadre de cette recherche.

4.2 GRILLE D'ANALYSE FINALE

La première écoute du matériel empirique et la transcription mot à mot ont fait ressortir des catégories à modifier, à ajouter ou à enlever dans la grille d'analyse a priori, présentée à la page 55. Ces changements visaient à identifier plus précisément les éléments pertinents lors des interactions et à répondre ainsi plus adéquatement aux objectifs poursuivis par cette recherche. En ce sens, la grille d'analyse finale constitue un résultat de la recherche.

4.2.1 CATÉGORIES ÉMERGENTES LORS DE L'ANALYSE

L'écoute flottante des enregistrements et l'analyse systématique des interactions des équipes 3, 4, 5 et 7 a fait ressortir des catégories manquantes à celles créées a priori. Dans la catégorie *Qui interagit ?*, il a été nécessaire d'ajouter une sous-catégorie qui indique qu'il n'y a pas d'interactions dans cette séquence, car il arrivait qu'un seul élève trouve une réponse et l'explique sans que l'un de ses pairs ne prenne la parole. Lorsque cela arrivait, le moment de la séquence était noté, mais cette séquence n'était pas analysée et toutes les autres parties de la grille étaient grisées. Cette manière de faire permettait de découper précisément tout l'enregistrement en séquences en délimitant où commençait et où s'arrêtait une discussion sur un sujet donné. Les séquences sans interaction ne sont pas considérées dans l'analyse des données.

Dans la catégorie *Sur quoi porte l'interaction ?*, les sous-catégories ajoutées d'un adjectif avant un nom, conjugaison, orthographe grammaticale d'un mot, orthographe lexicale d'un mot, règle

d'accord dans le GN, GN, donneur/receveur, mettre le mot en contexte dans une phrase, composition de phrases et composition du texte ont été ajoutées. L'analyse des interactions entre élèves a permis de constater que ces catégories étaient nécessaires pour identifier précisément ce dont les élèves discutaient dans les diverses activités réalisées.

Dans la catégorie *Comment se passe l'interaction ?*, les sous-catégories *hésitation des élèves, questionnement d'un élève et réponse d'un autre, échanges d'idées pour accomplir une tâche et explication incomplète* ont été ajoutées. La première rend compte des interactions où les élèves ne sont pas certains de leur réponse. La deuxième permet d'identifier une interaction où un élève de l'équipe se questionne et où un autre lui vient en aide. La troisième est nécessaire pour identifier un moment de travail collaboratif où les échanges d'idées assurent l'accomplissement de la tâche. Finalement, la dernière sous-catégorie ajoutée vise à identifier le moment où l'explication d'un élève correspond à une partie de la réponse, sans toutefois être complète.

Finalement, la catégorie *clôture de l'interaction* a été créée de manière à préciser comment se terminait chacune des séquences. Une distinction a donc été faite entre le déroulement de l'interaction et la fin de cette interaction. Cette catégorie était nécessaire pour certaines séquences durant lesquelles les élèves étaient en désaccord durant les interactions, mais au fil de la discussion, ils finissaient par se mettre en accord. Il fallait donc différencier le déroulement de l'interaction et sa clôture. Les sous-catégories *un ou des élèves changent d'opinion, les élèves sont d'accord, les élèves sont en désaccord, la discussion reste en suspens, fin de l'activité, réponse incomplète, accord des élèves mais réponse erronée, accord des élèves mais l'une des réponses est erronée* ont toutes dû être ajoutées de manière à rendre compte précisément de la fin de l'interaction entre élèves à propos d'un sujet précis.

4.2.2 CATÉGORIES ENLEVÉES LORS DE L'ANALYSE

Dans la section *sur quoi porte l'interaction ?*, il était finalement plus ou moins pertinent de tenter de distinguer les connaissances implicites et les connaissances explicites des élèves lors des interactions, puisque notre recherche s'intéresse aux interactions verbales qui naissent dans un

contexte où les élèves ont à accomplir consciemment différentes tâches de manière collaborative en lien avec l'accord dans le GN. De ce fait, ces interactions font ressortir exclusivement des connaissances explicites. Ces catégories ont donc été enlevées de la grille.

Dans la section *comment se passe l'interaction ?*, les sous-catégories *accord entre enseignant et élève(s)* et *désaccord entre enseignant et élève(s)* ont été enlevées, car lorsqu'il y avait des interactions entre l'enseignant et des élèves, la question ne se posait pas à savoir si l'enseignant et les élèves étaient en accord ou en désaccord. Ces échanges se déroulaient selon le modèle *question d'un élève, aide de l'enseignant, accord entre élèves et enseignant*. Ainsi, ces échanges se terminaient avec les deux parties en accord et aucun désaccord n'a été observé durant ces interactions. La sous-catégorie *aide de l'enseignant* était donc suffisante à elle seule pour témoigner des interactions entre l'enseignant et les élèves.

4.2.3 IDENTIFICATION DES ERREURS DES ÉLÈVES

Lors de l'analyse des données, la grille a dû être ajustée, car un élément qui n'avait pas été considéré jusque-là est ressorti des enregistrements. Au départ, la grille était remplie pour chaque séquence et les cases correspondant à ce qui se passait durant cette séquence étaient remplies d'une couleur préétablie selon l'activité en cours. Les cases étaient vertes pour l'activité 1, oranges pour l'activité 2, bleues pour l'activité 3 et mauves pour l'activité 4. Cette manière de faire permettait de distinguer facilement les différentes activités réalisées par les élèves. Par contre, cela ne prenait pas en compte les moments où les élèves utilisaient une manipulation syntaxique de manière erronée. Pourtant, cet élément était important à considérer pour faire un portrait juste des connaissances des élèves. Le code de couleurs a donc été modifié de manière à identifier, à l'intérieur même des séquences, les explications ou les réponses erronées des élèves. Dans la version finale de la grille, le vert est utilisé lorsque les élèves mettent en œuvre une manipulation syntaxique et que ça fonctionne, par exemple lorsqu'ils ajoutent un déterminant devant un nom et que l'énoncé demeure syntaxiquement correct. Le jaune permet d'identifier lorsque les élèves utilisent une manipulation syntaxique qui ne fonctionne pas dans le contexte et qu'ils s'en rendent compte, comme lorsqu'ils ajoutent l'adverbe *très* devant un nom. Finalement, le rouge est utilisé

lorsque les élèves mettent en œuvre une manipulation syntaxique qui ne fonctionne pas dans le contexte et qu'eux considèrent que ça fonctionne, par exemple lorsqu'un élève utilise le remplacement par le participe passé *mordu* avec un nom et que cela justifie, selon lui, que le nom en question se termine par un é.

Le tableau 14 présente une synthèse des catégories qui composent la grille d'analyse utilisée pour toutes les séquences des équipes 3, 4, 5 et 7. Les sous-catégories grisées correspondent à celles qui ont été ajoutées au cours de l'analyse.

TABLEAU 14.

Synthèse des catégories de la grille d'analyse finale

Qui interagit ?	Sur quoi porte l'interaction ?	Comment se passe l'interaction ?	Comment se termine l'interaction ?
<ul style="list-style-type: none"> • Interaction verbale enseignant/ élève(s) • Interaction verbale entre élèves • Aucune interaction, un seul élève prend la parole 	<ul style="list-style-type: none"> • Classe de mots • Manipulation syntaxique : l'ajout <ul style="list-style-type: none"> - Ajout de <i>très</i> devant un adjectif - Ajout d'un déterminant devant un nom - Ajout d'un adjectif après un nom - Ajout d'un adjectif avant un nom • Manipulation syntaxique : l'encadrement • Manipulation syntaxique : l'effacement <ul style="list-style-type: none"> - Effacement d'un adjectif • Manipulation syntaxique : Le remplacement <ul style="list-style-type: none"> - Remplacement d'un adjectif par un autre adjectif • Conjugaison • Manipulation syntaxique : le déplacement • Identification d'un GN • Orthographe grammaticale d'un mot • Orthographe lexicale d'un mot • Règle d'accord dans le GN • GN • Donneur/receveur • Mettre le mot en contexte dans une phrase • Jugement grammatical après la manipulation • Composition de phrases • Composition du texte 	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontation d'idées • Hésitation des élèves • Accord entre élèves • Désaccord entre élèves • Désintérêt d'un élève • Questionnement d'un élève et réponse d'un autre • Échange d'idées pour accomplir la tâche • Explication incomplète • Aide de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • Un ou des élèves changent d'opinion • Les élèves sont d'accord • Les élèves sont en désaccord • La discussion reste en suspens • Fin de l'activité • Réponse incomplète • Accord des élèves mais réponse erronée • Accord des élèves mais l'une des réponses est erronée

Le nombre total de séquences varie entre 33 et 39 pour les quatre équipes analysées. Le tableau 15 présente la numérotation des séquences selon les équipes et les périodes de collecte de données.

TABLEAU 15.

Numérotation des séquences

ÉQUIPES	SÉQUENCES			Numéro des séquences sans interaction	Total de séquences analysées
	Période 1	Période 2	Période 3		
Équipe 3	1 à 26	27 à 36	37 à 39	31	38
Équipe 4	1 à 23	24 à 31	32 à 33	3-10-16-29	29
Équipe 5	1 à 24	25 à 31	32 à 34	7-8-14-33	30
Équipe 7	1 à 27	28 à 37	38	36-37-38	35
GROUPE	1 à 2	3 à 12	X	X	12

4.3 DESCRIPTION DES INTERACTIONS DURANT L'ACTIVITÉ 1

Les résultats présentés dans cette partie du chapitre proviennent des enregistrements des interactions entre élèves dont certains ont été retranscrits sous forme de verbatim, de la grille d'analyse des données ainsi que des travaux écrits qui ont été produits par les élèves lors de la collecte de données. L'activité 1 s'est déroulée lors de la première période de collecte. Dans le journal de bord, il est écrit que lors de cette période, les élèves sont arrivés en classe et ils étaient contents de voir que les bureaux étaient placés pour travailler en équipe. Durant la première période, les élèves semblaient être concentrés sur la tâche à accomplir. L'enseignant a d'ailleurs mentionné que les élèves participaient bien à l'activité, selon le journal de bord. Ainsi, on peut penser que l'implication des élèves était bonne lors de la première période de collecte durant laquelle l'activité 1 ainsi qu'une partie de l'activité 2 ont été réalisées.

La première activité a favorisé les interactions entre élèves en ce qui a trait aux classes de mots et a fait émerger principalement des manipulations syntaxiques utilisées par les élèves. Durant cette activité, les élèves interagissaient davantage sur leurs connaissances grammaticales concernant les noms et les adjectifs, ainsi que sur les manipulations syntaxiques qu'ils utilisent lorsqu'ils cherchent à identifier ces classes de mots.

4.3.1 RÉPONSES DES ÉQUIPES À L'ACTIVITÉ 1

En tout, les élèves devaient identifier 22 noms et/ou adjectifs, certains pouvant appartenir aux deux classes. Cette activité présentait des mots qui se retrouvent dans la liste orthographique de MEES de la sixième année du primaire. De plus, c'était une tâche décontextualisée dans laquelle les mots étaient déjà identifiés et les élèves savaient qu'ils devaient trouver leur(s) classe(s) de mots. Une telle activité est normalement associée à un niveau de complexité plutôt faible et les élèves devraient arriver à l'accomplir sans trop de difficulté (Nadeau & Fisher, 2006). La collaboration est aussi un élément facilitant pour réaliser l'activité. Pourtant, une seule équipe sur sept a réussi à identifier tous les noms et adjectifs. Cela pourrait vouloir dire que cette notion grammaticale n'est pas complètement comprise et acquise chez les élèves qui ont participé à la recherche. Le tableau 16 présente les résultats de chaque équipe concernant l'identification des noms et des adjectifs de l'activité 1. Malgré une seule note parfaite, on constate que les résultats obtenus par les équipes à cette tâche sont satisfaisants.

TABLEAU 16.

Résultats des équipes à l'identification des noms et des adjectifs de l'activité 1

Équipe	Résultat
Équipe 1	22/22
Équipe 2	18/22
Équipe 3	18/22
Équipe 4	21/22
Équipe 5	19/22
Équipe 6	16/22
Équipe 7	18/22

Les équipes qui ont fait quelques erreurs dans cette tâche ont principalement trouvé une seule classe de mots à un mot qui pouvait appartenir à plus d'une classe. Par exemple, quatre équipes ont trouvé que le mot *jumeau* pouvait être un nom [*Le jumeau de Thomas fait de l'escalade*

le samedi], mais n'ont pas trouvé qu'il pouvait aussi être un adjectif [*Son frère jumeau aime grimper dans les arbres*].

4.3.2 LES MANIPULATIONS SYNTAXIQUES UTILISÉES PAR LES ÉLÈVES DURANT L'ACTIVITÉ 1

Comme mentionné dans le cadre théorique, les manipulations syntaxiques pour identifier un nom sont l'ajout d'un déterminant devant le nom [*une soupe; la soupe*] et l'ajout d'un adjectif avant [*une délicieuse soupe*] ou après le nom [*une soupe chaude*]. Pour identifier un adjectif, les manipulations syntaxiques sont le remplacement d'un adjectif par un autre [*une soupe chaude - une soupe réconfortante*], l'effacement de l'adjectif [*une soupe chaude – une soupe*] et l'ajout de l'adverbe *très* devant un adjectif qualifiant [*une soupe très chaude*]. Dans le cadre théorique, il a été mentionné que l'utilisation de plus d'une manipulation syntaxique pour répondre à une hypothèse grammaticale est une action gagnante parce qu'aucune manipulation ne fonctionne parfaitement et que le fait d'en utiliser plus d'une permet d'éviter de faire un faux constat lors d'une analyse grammaticale (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009).

Dans le cadre de la première activité de la SEA, les élèves ont utilisé différentes manipulations syntaxiques pour accomplir la tâche. Celles qui sont les plus utilisées par les élèves pour identifier un nom ou un adjectif sont l'ajout de *très* devant un adjectif et l'ajout d'un déterminant devant un nom. De plus, les élèves sont aussi portés à mettre un mot en contexte, soit après un nom, pour vérifier si c'est un adjectif. Dans l'extrait 1, les élèves de l'équipe 4 ont utilisé l'ajout d'un déterminant devant un mot pour vérifier si ce mot était un nom. Ils ont aussi placé le mot après un nom dans un GN pour vérifier si c'était un adjectif. Bien que cette manipulation ne soit pas prescrite dans la progression des apprentissages comme étant une manière de vérifier si un mot peut appartenir à la classe des adjectifs, on constate que dans le cadre de cette activité, les élèves de différentes équipes utilisaient cette façon de faire et que ça fonctionnait plutôt bien pour eux.

Extrait 1

(Équipe 4 – Séquence 17 – 15 :10 / 62 :03)

Utilisation de plus d'une manipulation syntaxique pour classer le mot *scientifique*

É1 : *Scientifique.*

É3 : *Un scientifique, c'est un nom [manipulation syntaxique : ajout d'un déterminant devant un nom].*

É1 : *Un être scientifique, ça peut être un adjectif? [Manipulation syntaxique : ajout de l'adjectif après un nom]*

É2 : *Ouais.*

É1 : *Un chien scientifique. Un singe scientifique.*

On constate que l'ajout de l'adverbe *très* devant un adjectif est une manipulation syntaxique fréquemment utilisée par les élèves. Lorsqu'ils se questionnent à savoir si un mot est un adjectif, le plus souvent, c'est cette manipulation qu'ils vont mettre en œuvre en premier, comme c'est le cas dans l'extrait 2.

Extrait 2

(Équipe 3 - Séquence 3 - 6 :11 / 61 :51) – Ajout de l'adverbe *très* devant le mot *brave*

É1 : *Brave.*

É3 : *Bien c'est un adjectif.*

É2 : *ouais*

É3 : *Il est très brave. [Manipulation syntaxique : ajout de l'adverbe très devant un adjectif]*

D'un autre côté, l'ajout de l'adverbe *très* devant un mot pour vérifier si c'est un adjectif ne fonctionne qu'avec les adjectifs qualifiants. Ce détail important peut faire en sorte que les élèves n'arrivent pas à identifier un mot comme étant un adjectif en utilisant seulement cette manipulation syntaxique. Dans l'extrait 3, les élèves de l'équipe 5 tentent de vérifier si le mot *jumeau* est un adjectif et la manipulation syntaxique qu'ils utilisent ne leur permet pas d'arriver à la bonne conclusion. Cet extrait témoigne des limites de cette manipulation et soutient l'importance d'amener les élèves à utiliser plus d'une manipulation syntaxique pour confirmer une hypothèse grammaticale.

Extrait 3

(Équipe 5 - Séquence 11 – 9 :11 / 61 :39)

Manipulation syntaxique avec un adjectif classifiant

É2 : Jumeau

É1 : Jumeau, des jumeaux. [Manipulation syntaxique : ajout d'un déterminant devant le nom]

É3 : On peut dire très jumeau. Il est très jumeau, tu es très jumeau. [Manipulation syntaxique : ajout de l'adverbe très devant un adjectif]

É1 : Bien non, tu es très jumeau ça ne marche pas.

Il est possible de se questionner sur l'enseignement de la manipulation syntaxique qui suggère d'ajouter l'adverbe *très* devant un mot pour vérifier si ce dernier est un adjectif. À ce sujet, Nadeau & Fisher (2006) s'interrogent sur la manière dont on fournit à l'élève des procédures pour reconnaître les classes de mots. En effet, lorsque la manipulation syntaxique se réduit à une simple procédure appliquée sans réflexion de l'élève, elle le confine à l'application d'une stratégie qui ne repose pas sur une compréhension réelle de la procédure, mais plutôt sur sa mémoire. En ce sens, l'ajout de l'adverbe *très* devant un mot peut ressembler à ce genre de procédure issue de la grammaire traditionnelle si cette notion n'est pas accompagnée de tout l'enseignement nécessaire pour bien la comprendre. Bien que cette manipulation soit au programme dès le primaire, l'apprentissage de toutes les notions permettant de bien comprendre son sens se poursuit au secondaire. La distinction entre l'adjectif qualifiant et l'adjectif classifiant, ainsi que les caractéristiques syntaxiques, qui permettent d'expliquer pourquoi il est possible d'ajouter un adverbe devant un adjectif qualifiant, sont des notions nécessaires à la compréhension de cette manipulation syntaxique. Ces apprentissages sont prévus en sixième année du primaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). D'un autre côté, le groupe adverbial ayant la fonction de modificateur est enseigné en deuxième secondaire selon la progression des apprentissages au secondaire (2011). On peut penser que l'apprentissage des notions grammaticales entourant l'ajout de l'adverbe *très* devant un mot pourrait amener l'élève vers une meilleure compréhension de cette manipulation syntaxique. Ces notions permettront aussi de comprendre pourquoi il est possible d'ajouter l'adverbe

très devant un autre adverbe et ainsi d'éviter des erreurs de classe de mots comme celle présentée dans l'extrait 4.

Extrait 4

(Équipe 5 - Séquence 19 – 13 :28 / 61 :39) – Identification erronée de la classe d'un mot

É2 : *Tranquillement. Ça, ce n'est pas un adverbe? Il me semble que c'est un adverbe.*

É3 : *Quelqu'un qui marche tranquillement, c'est un adjectif?*

É1 : *Ok, tranquillement ça pourrait être... [hésitation]*

É2 : *Parce qu'un adverbe ça termine tout le temps par -ment.*

É1 : *Tu es très tranquillement. [manipulation syntaxique : ajout de très]. Bien non, ça ne marche pas.*

É2 : *Quelqu'un qui marche... Comment il marche?*

É1 : *Je marche très tranquillement, ça marche. Donc en gros, c'est un adjectif.*

D'un autre côté, la progression des apprentissages au primaire suggère « d'habituer les élèves à recourir à plus d'un moyen parce qu'un seul moyen peut conduire à de fausses identifications, et qu'aucun ne fonctionne parfaitement dans tous les contextes » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009, p. 38). Malgré cette suggestion, force est de constater que les élèves n'utilisent pas nécessairement plus d'une manipulation syntaxique lorsque vient le temps de vérifier une hypothèse grammaticale. Sur les 76 séquences analysées en détail dans le cadre de cette tâche, il y a 52 séquences durant lesquelles les élèves n'utilisent qu'une seule manipulation syntaxique pour vérifier leur hypothèse. C'est d'ailleurs le cas dans l'extrait 5 où les élèves se contentent d'ajouter un déterminant devant le mot *engagement* pour vérifier si c'est un nom.

Extrait 5

(Équipe 4 - Séquence 7 – 9 :50 / 62 :03)

Ajout d'un déterminant devant le mot *engagement*

É1 : *Engagement. Un engagement ça peut être un nom [Manipulation syntaxique : ajout d'un déterminant devant un nom]. Un engagement est-ce que c'est un nom?*

É3 : *Oui.*

Il y a donc 24 séquences durant lesquelles les élèves utilisent plus d'une manipulation pour vérifier leur hypothèse grammaticale sur un mot. Toutefois, sur ces 24 séquences, 14 concernent des mots appartenant à deux classes de mots et donc pour lesquels on peut penser qu'il est nécessaire d'utiliser plus d'une manipulation syntaxique pour bien identifier chacune des classes de mots auxquelles il peut appartenir. Ce résultat montre que lorsque les élèves se retrouvent devant l'un de ces mots, ils ont souvent l'intuition que ce mot peut faire partie de plus d'une classe de mots. L'extrait 6 présente une interaction entre les élèves de l'équipe 3 durant laquelle ils utilisent l'ajout de l'adverbe *très* ainsi que l'ajout d'un déterminant devant le mot *brave* pour vérifier les classes de mots auxquelles il appartient.

Extrait 6

(Équipe 3 - Séquence 3 - 6 :11 / 61 :51) – Identification des classes de mots du mot *brave*

É1 : *Brave.*

É3 : *Bien c'est un adjectif.*

É2 : *Ouais*

É3 : *Il est très brave. [Manipulation syntaxique : ajout de l'adverbe très devant le mot]*

É2 : *Un brave aussi on peut dire ça. Un brave. [Manipulation syntaxique : ajout d'un déterminant]*

Dans certaines séquences parmi celles durant lesquelles les élèves ont utilisé plus d'une manipulation syntaxique, l'utilisation d'une deuxième manipulation permettait de confirmer qu'un mot n'appartenait pas à une classe de mots. Dans l'extrait 7, les élèves de l'équipe 3 se questionnent à propos de la classe du mot *pureté* et l'utilisation de deux manipulations syntaxiques leur permet de vérifier leurs hypothèses et d'arriver à une réponse juste.

Extrait 7

(Équipe 3 – Séquence 15 - 11 :25 / 61 :51) – Discussion à propos du mot *pureté*

É1 : *Pureté*

É3 : *Pureté...*

É2 : *Une pureté. [Manipulation syntaxique : ajout d'un déterminant devant un mot]*

É1 : Ouais.

É2 : C'est un nom je pense.

É3 : Cette eau est très pureté. [Manipulation syntaxique : ajout de l'adverbe très]

É1 : Cette fille est très pureté.

É2 : Ça serait pure.

É1 : Ok une pureté, on peut dire très pureté, non ça ne marche pas.

É2 : Non ça serait pure.

Dans le même sens, les élèves de l'équipe 7 ont aussi utilisé deux manipulations syntaxiques pour vérifier si le mot *engagement* pouvait être un nom ou un adjectif. Les deux manipulations syntaxiques qu'ils ont utilisées leur ont permis de confirmer que ce mot était un nom, mais pas un adjectif. L'extrait 8 est intéressant aussi en raison du questionnement de É1 à savoir si le mot *engagement* peut être un adverbe étant donné qu'il termine par *-ment*. É2 demande alors comment il est possible de vérifier si un mot peut être un adverbe. Comme il n'y a pas de manipulation syntaxique qui permet de le faire, les élèves tranchent finalement en écrivant que le mot *engagement* peut être un nom et un adverbe. Leur jugement repose alors sur le fait que plusieurs adverbes se terminent par *-ment*. Par ailleurs, on peut questionner la compréhension des élèves au sujet de la classe de mots des adverbes ainsi que du rôle qu'un adverbe peut occuper dans une phrase.

Extrait 8

Équipe 7 – séquence 7 – 08 :05 / 61 :30 – Discussion à propos du mot *engagement*

É2 : Engagement ?

É1 : Oui

É2 : C'est un nom.

É1 : Engagement, mais ce n'est pas un adverbe vu que ça finit par *-ment*?

É2 : Bien c'est un engagement. [Manipulation syntaxique : ajout d'un déterminant devant le nom]

É1 : Ouais.

É2 : Est-ce que très engagement ça se dit? [Manipulation syntaxique : ajout de très devant un mot]

É3 : Non.

É2 : Ah non, ça c'est pour les adjectifs, désolé.

É3 : Oui, donc c'est un nom.

É1 : C'est un nom, mais est-ce que ça peut être un adverbe?

É2 : *Je ne sais pas, c'est quoi les trucs pour vérifier si c'est un adverbe?*

É3 : *Bien engagement... un engagement, on pourrait écrire un nom et un adverbe?*

É1 : *Ok.*

Plusieurs raisons peuvent expliquer que les élèves ne soient pas souvent portés à utiliser une deuxième manipulation syntaxique pour confirmer leur hypothèse. D'abord, certaines connaissances antérieures peuvent leur permettre d'identifier rapidement la classe d'un des mots présentés dans l'activité 1. Dans l'extrait 9, É2 lit le mot *franchir* et É1 répond tout de suite que c'est un verbe. Cette réponse rapide et sans équivoque laisse croire que É1 connaît de mémoire la classe du mot *franchir*, qu'il est confiant de sa réponse et qu'il ne voit pas l'utilité d'expliquer davantage sa réponse.

Extrait 9

(Équipe 5 - Séquence 8 - 8 :30 / 61 :39)

Identification rapide de la classe du mot *franchir*

É2 : *Fran chir.*

É1 : *Fran chir? Ça c'est un verbe. Ensuite?*

Par ailleurs, le fait de présenter seulement des mots hors contexte aux élèves dans cette activité limitait peut-être la possibilité des élèves à recourir à une autre manipulation syntaxique. Par exemple, l'effacement de l'adjectif est une manipulation syntaxique intéressante lorsque l'on retrouve des mots dans le contexte d'une phrase. Toutefois, pour être en mesure d'utiliser la manipulation syntaxique de l'effacement dans le cadre de cette activité, les élèves devaient d'abord introduire le mot dans une phrase, ce qui était peut-être moins intéressant pour eux.

4.3.3 LES CONNAISSANCES GRAMMATICALES DES ÉLÈVES DURANT L'ACTIVITÉ 1

L'activité 1 amenait les élèves à discuter principalement à propos des noms et des adjectifs. Les interactions entre élèves donnent beaucoup d'information sur le métalangage que ces derniers utilisent et ce métalangage permet de faire des liens avec leurs connaissances grammaticales. Cette activité permet d'observer que les élèves arrivent, en équipe, à trouver la majorité des classes de

mots d'une liste de mots. Si l'on observe les séquences analysées, la majeure partie du temps, les élèves réussissent à s'entendre en moins d'une minute sur la classe ou les classes du mot dont ils discutent.

D'une part, l'identification d'un nom ainsi que le contexte dans lequel on le retrouve habituellement, soit après un déterminant, semblent bien compris par la majorité des élèves qui ont participé à la recherche. En effet, les données recueillies montrent que les élèves sont rapidement portés à mettre un déterminant devant un mot pour vérifier si c'est un nom et à dire si ce mot est bel et bien un nom. D'une autre part, l'identification de l'adjectif semble encore poser quelques défis aux élèves qui utilisent parfois une manière que l'on peut questionner pour le repérer. Dans certaines équipes, les élèves plaçaient le mot après *il est* pour vérifier si ce mot était un adjectif. La manipulation syntaxique qui consiste à ajouter un mot après *il est* ou *elle est* pour repérer un adjectif est présentée dans Valiquette (1990). Nadeau & Fisher (2006) critiquent cette manière de repérer un adjectif, car elle est incomplète et ne permet pas à l'élève de développer une réelle compréhension de cette classe de mots. En effet, cette procédure ne tient pas compte des adjectifs classifiant [**il est politique*] et elle pourrait induire les élèves en erreur lorsqu'ils rencontrent des mots comme *contre* ou *derrière* [*Il est contre*] (Nadeau & Fisher, 2006, pp. 62-63). De plus, cette manière de faire ne s'inscrit pas dans les manipulations syntaxiques proposées par la grammaire actuelle. L'extrait 10 présente cette procédure utilisée par les élèves pour vérifier si un mot est un adjectif.

Extrait 10

(Équipe 7 - Séquence 24 - 17 :47 / 61 :30) - Discussion à propos du mot *absent*

É1 : *Le jeune homme est absent.*

É2 : *Le jeune homme absent...*

É1 : *Le jeune homme est absent depuis hier.*

É2 : *Non, ce n'est pas un adjectif. Le jeune homme absent, là c'est un adjectif.*

É3 : *Le jeune homme est absent ça fait un adjectif parce qu'il s'accorde avec.*

É1 : *Ouais. Il est comment? Il est absent.*

Lors du déroulement de l'activité 1, les élèves arrivaient assez rapidement à s'entendre sur la classe d'un mot lors de leurs discussions. À certains moments, il fallait aller voir la copie des élèves pour connaître l'issue de leur discussion, comme ils ne la mentionnaient pas à l'oral. C'est d'ailleurs le cas pour l'extrait 11. Dans cet extrait, il a fallu aller voir dans les documents écrits des élèves pour constater qu'ils avaient trouvé que le mot *délicatesse* était un nom. Dans leurs interactions, ils ne mentionnaient pas la manipulation syntaxique ou la classe du mot en question. Différentes raisons peuvent justifier que des élèves formulent des explications dont certaines parties sont implicites. Dans ce cas-ci, il est possible de croire que les élèves ont de la facilité à trouver la réponse et ainsi qu'ils ne ressentent pas le besoin d'explicitier tout ce qui se passe dans leur tête.

Extrait 11

(Équipe 5 – Séquence 5 – 7 :33 / 61 :39) – Discussion à propos du mot *délicatesse*

É2 : Délicatesse

É1 : Je ne vois pas grand-chose.

É2 : Bien ça pourrait être un adjectif.

É1 : Tu es délicat, ça, ça serait un adjectif. Mais tu es délicatesse, je ne suis pas sûr.

É2 : Une délicatesse. [Manipulation syntaxique : ajout d'un déterminant devant un mot]

É1 : Ouais, une délicatesse. Tu es d'une délicatesse incroyable [rires]. Ouais, ça marche.

Dans le même sens, lors des interactions entre élèves, l'absence de métalangage ou l'utilisation d'une manipulation syntaxique sans explication ont aussi été relevé lors de l'analyse des données, comme c'est le cas dans l'extrait 12. Concernant l'absence de métalangage, il est possible que les élèves soient peu souvent encouragés en classe à utiliser un métalangage précis pour rendre compte de ce qu'ils effectuent comme réflexion sur la langue. Toutefois, il n'en demeure pas moins que l'utilisation du métalangage ainsi que le recours à un raisonnement grammatical complet s'inscrivent dans les pratiques gagnantes pour favoriser les apprentissages en grammaire (Nadeau & Fisher, 2006). D'un autre côté, la simplicité des échanges de l'extrait suivant peut aussi témoigner de la facilité de la tâche à accomplir pour les élèves.

Extrait 12

(Équipe 5 - Séquence 16 – 12 :20 / 61 :39) – Discussion à propos du mot *rassemblement*

É2 : *Il reste rassemblement.*

É1 : *Rassemblement, c'est un nom commun.*

É3 : *Un rassemblement. [Manipulation syntaxique : ajout d'un déterminant devant un mot]*

É2 : *Très rassemblement [Manipulation syntaxique : ajout de l'adverbe très devant un mot]*

É1 : *Non. Ça ferait bizarre.*

Par ailleurs, l'analyse des données montrent que les élèves n'émettaient pas toujours de jugement grammatical sur la manipulation syntaxique qu'ils venaient d'essayer ou ce jugement était sous-entendu. Dans l'extrait 13, les élèves identifient rapidement la classe du mot *pansement*. Ils ne sont pas portés à élaborer davantage sur le sujet ou à dire explicitement si la manipulation syntaxique de l'ajout d'un déterminant fonctionne. Le jugement grammatical concernant la manipulation est sous-entendu. Dans cet extrait, les élèves sont rapidement d'accord et ils n'ont pas besoin d'élaborer davantage pour expliquer leur raisonnement.

Extrait 13

(Équipe 4 - Séquence 14 – 13:41 / 62 :03) – Discussion à propos du mot *pansement*

É1: *Ok pansement. Un pansement c'est un nom [Manipulation syntaxique : ajout d'un déterminant devant le mot]*

É3 : *Ouais.*

4.3.4 DESCRIPTION DES INTERACTIONS ENTRE L'ENSEIGNANT ET LES ÉLÈVES DANS L'ACTIVITÉ 1

Dans un contexte qui favorise la collaboration, l'enseignant devient un guide pour les élèves. Laissant le plus de place possible aux interactions entre élèves et à la naissance de leurs questionnements, il joue tout de même un rôle de premier plan, car il doit parfois orienter les élèves dans leurs interventions, répondre à une question ou en poser une aux élèves pour relancer la discussion. Il doit aussi présenter les consignes de chaque activité, circuler en classe pour s'assurer

de son bon déroulement et, au besoin, animer la correction en grand groupe qui devient aussi un moment privilégié pour les élèves pour faire des apprentissages.

Dans le cadre de la première activité, l'enseignant a donné les consignes à tout le groupe de manière à ce que les équipes aient une compréhension commune de la tâche qu'ils devaient accomplir. Il a aussi répondu à quelques questions des élèves concernant ce qu'ils avaient à faire. Ensuite, lorsque les élèves se sont mis au travail, peu d'interactions enseignant/élèves ont été enregistrées. Le niveau de complexité plutôt faible de cette activité peut expliquer en partie le fait que l'enseignant n'ait pas eu à intervenir souvent avec les élèves. Ils arrivaient à accomplir la tâche en discutant entre eux et n'avaient pas nécessairement besoin de questionner l'enseignant. De plus, lorsque les élèves avaient terminé cette activité, un corrigé leur était remis et ils faisaient la correction en équipe. L'absence de correction en grand groupe limitait aussi les interactions enseignant/élèves. La deuxième et la troisième activités se prêtaient mieux aux interactions enseignant/élèves et certaines sont présentées dans les sections qui suivent.

4.4 DESCRIPTION DES INTERACTIONS DURANT L'ACTIVITÉ 2

La deuxième activité élaborée dans le cadre de cette recherche s'inspirait des dictées innovantes de Nadeau & Fisher (2014). L'enseignant dictait une phrase aux élèves, ils l'écrivaient individuellement et devaient ensuite s'entendre en équipe sur la bonne graphie de chaque mot. Une correction en grand groupe suivait cette phase de discussion en équipe, de manière à ce que toute la classe ait la même version finale de la phrase. La deuxième activité de la SEA proposait sept phrases à dicter aux élèves. Toutefois, par contrainte de temps, seulement quatre phrases ont été travaillées en équipe lors de la collecte de données. Une analyse détaillée des interactions de quatre équipes a permis de séparer cette activité en 16 séquences. Ainsi, une séquence correspond aux discussions en équipe à propos d'une phrase. Un verbatim des corrections en grand groupe a aussi été fait de manière à rendre compte des interactions entre l'enseignant et les élèves. Il y a donc quatre séquences de groupe qui ont aussi été retranscrites.

4.4.1 LES MANIPULATIONS SYNTAXIQUES UTILISÉES PAR LES ÉLÈVES DURANT L'ACTIVITÉ 2

Cette deuxième activité a favorisé davantage les échanges sur l'orthographe lexicale et grammaticale des mots. Toutefois, le recours aux manipulations syntaxiques s'est fait plus rare. Sur les 16 séquences analysées en détail, les élèves ont eu recours aux manipulations syntaxiques à seulement huit reprises. Pourtant, ces manipulations sont d'importants outils quand vient le temps de vérifier une hypothèse grammaticale.

L'extrait 14 présente une interaction entre les élèves de l'équipe 5 au sujet de la terminaison du verbe *foulé* dans la phrase *Des personnages curieux, loufoques et volubiles ont foulé les planches des petits théâtres de la région*. Malgré le fait que cet extrait ne concerne pas précisément un GN, il permet de soulever un questionnement quant à l'utilisation de certaines manipulations syntaxiques par les élèves. Ainsi, si l'on se questionne dans l'extrait 4 de la page 81 sur la compréhension des élèves lorsqu'ils ajoutent l'adverbe *très* devant un mot, on peut également se poser des questions sur leur compréhension du remplacement d'un verbe par *mordre* et *mordu* pour trouver la terminaison. Dans l'extrait 14, on remarque que les élèves utilisent le remplacement d'un verbe par un autre au même temps pour vérifier la terminaison. É3 explique qu'il a écrit le verbe *fouler* avec la terminaison *er* parce qu'il peut le remplacer par le participe passé *mordu*. É1 reprend la réflexion de É3 en lui expliquant que s'il peut remplacer *foulé* par *mordu*, la terminaison sera plutôt *é*. On remarque ainsi un manque de compréhension derrière cette manipulation qui, dans ce contexte, s'apparente davantage à une procédure mise en œuvre par É3 sans toute la réflexion nécessaire. Les manipulations syntaxiques appliquées comme des procédures apprises par cœur sont donc aussi utilisées par les élèves dans d'autres contextes que celui d'un GN. Cet extrait présente bien les limites d'une manipulation syntaxique qui est utilisée de cette manière. D'un autre côté, l'extrait 14 est intéressant parce qu'il fait ressortir qu'un élève peut changer d'idée après avoir reçu des explications de l'un de ses pairs. La construction d'une compréhension commune est l'une des forces du travail collaboratif.

Extrait 14

(Équipe 5 – Séquence 23 – 39 :20 / 61 :39)

Remplacement d'un verbe en *-er* par *mordre* et *mordu*

É1 : C'est bien. Foulé c'est f-o-u-l-é.

É3 : Moi j'ai écrit f-o-u-l-e-r parce qu'on peut dire ont mordu.

É1 : Bien ont mordre, bien en fait mordu c'est é et mordre c'est er.

É3 : Ah, c'est ont mordu.

L'absence de compréhension derrière l'utilisation du remplacement par *mordre* ou *mordu* va encore plus loin pour certains élèves. Dans l'extrait 15, des élèves de l'équipe 4 ne s'entendent pas sur l'orthographe du mot *métier*. É3 l'a écrit avec un *é* et il explique à ses coéquipiers qu'il l'a écrit ainsi parce que « les mordus ça se dit mieux que les mordre ». Il généralise donc l'utilisation de cette procédure à un nom qui termine par le son *é*. Il est possible de se questionner sur l'enseignement de cette procédure, soit de remplacer un verbe par *mordre* ou *mordu* pour choisir la bonne terminaison du verbe remplacé. Est-ce que les élèves comprennent bien qu'ils remplacent un verbe par un autre au même temps et que c'est pour cette raison qu'ils sont en mesure de choisir la bonne terminaison selon ce qui se dit le mieux? Les extraits présentés portent à croire que malgré le fait que les élèves utilisent le remplacement, qui est une manipulation syntaxique, cette utilisation n'est pas accompagnée d'une réflexion adéquate et dans ce contexte, elle ne saurait être plus efficace qu'une simple procédure comme celles proposées en grammaire traditionnelle.

Extrait 15

(Équipe 4 - Séquence 23 – 52 :57 / 62 :03)

Remplacement erroné par *mordre* et *mordu* avec un nom en *-er*

Les élèves discutent de l'orthographe du mot *métier*.

É1 : Métiers, m-é-t-i-e-r-s.

É2 : Non, moi j'ai écrit m-é-t-i-é-s.

É1 : Les métiers, un métier, c'est...

É3 : Les mordre ou les mordu ?

É2 : Les mordus.

É1 : Ce n'est pas un verbe, les métiers, des métiers, un métier, un travail, un job. Un métier ce n'est pas un verbe, donc ça ne marche pas avec mordre et mordu.

É2 : *Moi je dis que c'est é, mais je ne suis pas sûre.*

É1 : *Toi tu dis quoi?*

É3 : *é-s.*

É1 : *Ok, pourquoi?*

É2 : *Parce que les mordus ça se dit mieux que les mordre.*

É1 : *Ok, mais, la règle mordre et mordu c'est pour quoi? Les verbes, c'est pour les verbes.*

É2 : *Non parce que les verbes en e-r, c'est juste e-r les verbes.*

É1 : *Un métier, un métier, c'est un métier. Métier c'est le mot métier, c'est un nom, donc ce n'est pas le... mordre ou mordu c'est pour les verbes conjugués ou pas conjugués. Donc métier est-ce que c'est un verbe? Non, donc ce n'est pas é parce que le mot métier c'est m-é-t-i-e-r.*

É3 : *Ok, c'est correct là.*

É1 : *Bon.*

Force est de constater que le recours aux manipulations syntaxiques se fait plus rare durant la deuxième activité, mais les élèves discutent tout de même de l'orthographe grammaticale des mots à plusieurs reprises. Comment s'y prennent-ils alors? Le questionnement d'un élève et la réponse d'un autre est souvent la méthode employée. En fait, ce qui se passe le plus souvent lorsque les élèves discutent de l'orthographe grammaticale est qu'un élève demande aux membres de son équipe comment ils ont accordé ou conjugué un mot en particulier et un élève de l'équipe lui répond. À la suite de cette interaction, les élèves réussissent habituellement à s'entendre et ils ne ressentent pas le besoin d'explicitier davantage les raisons de leur choix de graphie. Dans l'extrait 16, il aurait été intéressant de constater que les élèves qui répondaient à la question de É1 utilisaient un métalangage précis pour formuler une explication complète à leur coéquipier qui n'était pas certain de l'accord à faire pour l'adjectif *riche*. Pourtant, ce n'est pas ce qu'on observe, car les élèves n'utilisent que le contexte de la phrase pour répondre à la question posée. D'un autre côté, on peut penser que cet extrait témoigne qu'il y a des accords qui semblent bien compris pour certains élèves et qu'ils ne ressentent pas le besoin d'expliquer à leur équipe une notion qui est si simple pour eux.

Extrait 16

(Équipe 5 – Séquence 22 - 03 :20 / 65 :31)

Discussion à propos de l'accord du mot *riches*

Les élèves discutent de l'accord du mot *riches* dans la phrase *Longtemps abandonnée, cette gigantesque salle de spectacle est aujourd'hui rénovée par les plus riches entrepreneurs.*

É1 : À riches est-ce qu'on va mettre un s?

[...]

É2 : Quoi?

É1 : On n'en mettait pas? On n'en mettait pas en de s à riches?

É3 : Oui, oui.

É2 : Par les plus riches.

É4 : Il y en a plusieurs.

4.4.2 LES CONNAISSANCES GRAMMATICALES DES ÉLÈVES DANS L'ACTIVITÉ 2

Durant cette deuxième activité, les élèves pouvaient discuter de n'importe quelle graphie des mots contenus dans la phrase qui leur était dictée. Ainsi, les notions grammaticales possibles d'aborder étaient plus nombreuses que lors de la première activité et elles ne concernaient pas seulement le GN et ses accords. Même si l'objectif de cette deuxième activité était de faire discuter les élèves concernant l'orthographe grammaticale des mots, les élèves ont aussi soulevé des questions par rapport à l'orthographe lexicale de certains mots. L'extrait 17 présente le questionnement des élèves de l'équipe 3 par rapport à l'orthographe lexicale du mot *volubile*.

Extrait 17

(Équipe 3 - Séquence 25 – 39 :27 / 61 :51)

Discussion à propos de l'orthographe lexicale du mot *volubile*

É2 : Mais moi j'ai une question, *volubile* pensez-vous qu'il prend deux l ?

É1 : Je pense que oui.

É2 : Parce qu'il est entre deux voyelles et l'autre aussi. Je ne suis pas sûr. On n'a pas le droit au dictionnaire?

É3 : Non.

É2 : Est-ce qu'on en met deux?

É3+É1 : Oui.

É2 : *Mais à quel endroit?*

É1 : *Moi je dirais plus à bille.*

É2 : *Moi je dirais à vol, v-o-l-l. À moins qu'il soit correct de même, deux l ça ne fait pas beau finalement.*

É1 : *Bon, c'est comme ça qu'on l'a écrit.*

É2 : *Deux l ça ne fait pas beau, vo-lu-bi-le.*

É1 : *Comme ça avec deux l avant.*

É2 : *Comme ça avec trois l. Moi je pense que c'est le premier avec juste deux l parce que c'est le plus beau.*

Dans les 16 séquences des quatre équipes analysées en détail, les élèves se sont questionnés à propos de l'orthographe lexicale d'un mot à 24 reprises. Ces interrogations prenaient donc une place importante dans les discussions. Comme les élèves n'avaient pas accès aux ouvrages de référence lors de cette activité, les discussions concernant l'orthographe lexicale des mots sont plus ou moins intéressantes, car l'orthographe lexicale ne peut pas être vérifiée à l'aide de manipulations syntaxiques comme c'est le cas pour l'orthographe grammaticale. Dans les dictées innovantes proposées par Nadeau & Fisher (2014), il est suggéré de concentrer les défis proposés aux élèves sur des éléments grammaticaux de manière à diriger leurs interventions sur les accords et la conjugaison. Les élèves ont tout de même interagi à propos de différentes notions grammaticales au cours de l'activité. Durant cette activité, les élèves de l'équipe 4 avaient pris l'habitude d'épeler chacun des mots de la phrase pour vérifier si tous les membres de l'équipe avaient les mêmes graphies. Lorsqu'une graphie était différente, ils devaient discuter pour s'entendre sur celle qu'ils croyaient être la bonne. Encore une fois, il est possible d'observer un manque de métalangage lorsqu'un élève intervient pour expliquer la graphie d'un mot. L'extrait 18 présente un tel contexte où un élève de l'équipe 4 explique à un autre pourquoi, selon lui, le mot *abandonnée* se termine par un e. Dans cet extrait, l'élève qui explique son raisonnement ne mentionne ni la classe du mot dont il est question, ni pourquoi ce mot doit s'accorder avec *cette gigantesque salle de spectacle*. Il est possible de croire que l'explication fournie par É1 ne permettra pas à É3 de comprendre l'accord du mot *abandonnée* dans ce contexte ni d'élargir sa compréhension de l'accord du participe passé employé seul de manière plus générale.

Extrait 18

(Équipe 4 – Séquence 24 – 3 :28 / 65 :41)

Discussion à propos de l'accord du mot *abandonnée*

É1 : *Abandonnée a-b-a-n-d-o-n-n-é-e.*

É3 : *Non, je n'ai pas mis de e moi.*

É1 : *Bien oui, cette gigantesque salle de spectacle, c'est cette gigantesque salle de spectacle, c'est une salle de spectacle donc c'est é-e.*

L'activité 2 favorisait la réflexion et le questionnement des élèves à propos de l'orthographe des mots présents dans les phrases qui leur étaient dictées. À travers les discussions des élèves, il est possible de relever des notions grammaticales moins bien comprises par certains. Dans l'extrait 19, on constate que É3 ne sait pas comment distinguer les homophones on et ont. Il demande aux autres élèves de son équipe de lui expliquer comment ils y arrivent. É1 lui répond en nommant les classes de mots auxquelles chacun des homophones appartient. Cette intervention de É1 est intéressante, car on peut penser que le fait qu'il ait recours aux classes de mots pour expliquer la différence entre deux homophones témoigne qu'il a une bonne compréhension de cette notion. Par ailleurs, le questionnement d'un élève et la réponse d'un autre est une interaction intéressante du point de vue du développement des connaissances grammaticales dans un contexte qui favorise la collaboration. Ce type d'interaction est possible lorsque l'on fait discuter des élèves à propos de connaissances grammaticales.

Extrait 19

(Équipe 4 – Séquence 22 – 39 :34 /62 :03)

Explication d'un élève de la différence entre *on* et *ont*

É3 : *Ont comment l'avez-vous écrit?*

É1 : *o-n-t.*

É3 : *Mais comment faites-vous pour savoir que c'est o-n-t ?*

É1 : *Bien ils ont, c'est le verbe conjugué. En fait, on o-n c'est le pronom puis ont o-n-t c'est le verbe conjugué.*

4.4.3 DESCRIPTION DES INTERACTIONS ENTRE L'ENSEIGNANT ET LES ÉLÈVES DANS L'ACTIVITÉ 2

Lors de la correction en groupe, l'enseignant invitait un élève d'une équipe à transcrire la phrase avec les graphies sur lesquelles les élèves de l'équipe s'étaient entendus lors de la discussion. Une fois la phrase transcrite au tableau, les discussions commençaient. Dans le cadre de cette activité, l'enseignant animait la correction en grand groupe et son rôle était important en ce sens qu'il avait la responsabilité de guider les réflexions des élèves et de les amener à trouver les réponses à leurs questions. Dans l'extrait 20, un élève mentionne que le mot *théâtres* prend un s. L'enseignant questionne l'élève pour qu'il explique pourquoi ce mot s'écrit au pluriel. L'explication de l'élève se fait sans l'utilisation du métalangage et demeure confinée dans le contexte de la phrase. L'enseignant demande à l'élève la classe de mots de *théâtres* et ce dernier l'identifie rapidement comme un nom. Toutefois, dans cet extrait, l'explication de l'accord n'est pas détaillée. Ainsi, les élèves arrivent à faire l'accord du nom *théâtres*, mais ils n'ont pas l'opportunité de développer une meilleure connaissance de l'accord dans le GN en raison du peu de métalangage utilisé et du manque d'informations concernant la manière de faire cet accord.

Extrait 20

(Séquence groupe 1 – Période 1)

Discussion entre un élève et l'enseignant à propos de l'accord du mot *théâtres*.

Ens. : Bon, discussion en équipe. Levez la main s'il y en a. On va commencer par Équipe4-É1.

Équipe4-É1: Théâtre, ça prend un s.

Ens. : Pourquoi?

Équipe4-É1: Parce que ce sont les théâtres.

Ens. : Théâtre c'est quoi sa classe de mots?

Équipe4-É1: C'est un nom.

Ens. : Est-ce que les autres vous êtes d'accord?

Groupe : Oui!

Dans l'extrait 21, lorsqu'un élève pose une question ou affirme qu'un mot est mal orthographié au tableau, l'enseignant demande d'abord à l'élève d'identifier à quelle classe de mots

il appartient. Dans cet extrait, l'enseignant pose plusieurs questions à l'élève pour l'amener plus loin dans sa réflexion, D'un autre côté, le fait de recourir à des manipulations syntaxiques pour vérifier une hypothèse grammaticale ne semble pas être une pratique régulière chez les élèves et chez l'enseignant.

Extrait 21

(Séquence groupe 3 – Période 2)

Questionnement de l'enseignant à un élève à propos de l'accord du mot *abandonnée*

Ens : Ok. On vérifie. Équipe4-É1?

Équipe4-É1 : Abandonné, je pense que ça prend un e à la fin.

Ens : Pourquoi abandonné, d'abord, au départ, quelle est la classe de mots d'abandonné ?

Équipe4-É1 : C'est un verbe.

Ens : Oui, c'est un verbe, c'est un verbe conjugué. C'est un participe passé, tu as raison, comme un adjectif. Vas-y, continue.

Équipe4-É1: Bien c'est parce que c'est cette gigantesque salle de spectacle, c'est cette comme féminin...

Ens : Comment as-tu fait pour que s'installe, il y a une question qu'on doit poser, t'en rappelles-tu?

Équipe4-É1 : Bien c'est qu'est-ce qui est abandonnée.

Ens : C'est quoi?

Équipe4-É1 : Bien c'est cette gigantesque salle de spectacle.

Ens : Oui puis le mot officiel, est-ce que c'est gigantesque? Est-ce que c'est spectacle? C'est quoi le mot?

Équipe4-É1 : Qui le conjugue?

Ens : Pourquoi abandonné prend un e?

Équipe4-É1 : Bien...

Ens : Là tu m'as dit plein de mots, cette gigantesque salle de spectacle, mais il y a un mot, pourquoi abandonnée ça prend un e, tu as raison.

Équipe4-É1 : Bien salle parce que c'est féminin.

Ens : Parfait, pourquoi salle, c'est quoi sa classe de mots?

Équipe4-É1 : C'est un nom.

Ens : Exactement, salle, masculin ou féminin? Singulier ou pluriel?

Équipe4-É1 : Bien, féminin singulier.

Ens : Et c'est pour ça qu'abandonnée prend un e. Êtes-vous d'accord?

Groupe : Oui.

Cette deuxième activité présente différents éléments qui peuvent favoriser la compréhension des élèves en grammaire ou y nuire. D'abord, dans les extraits présentés, on constate que les élèves n'ont pas recours à un raisonnement grammatical complet et qu'ils utilisent peu le métalangage pour expliquer la graphie d'un mot. On pourrait alors se demander si ces élèves ont appris en classe à formuler un raisonnement grammatical complet. À ce propos, dans le journal de bord, on peut lire que les élèves ne sont peut-être pas habitués à se questionner concernant des notions grammaticales. D'un autre côté, le fait de placer les élèves dans un contexte où ils collaborent favorise les interactions au sujet de la grammaire et à différents moments durant l'activité 2, des élèves questionnent leurs coéquipiers ou changent d'avis après l'explication d'un des membres de leur équipe. Ensuite, on remarque que l'enseignant met en place des pratiques favorables au processus d'apprentissage de notions grammaticales comme lorsqu'il questionne les élèves sur leurs hypothèses et lorsqu'il les guide pour qu'ils parviennent à une explication satisfaisante. Cet apprentissage pourrait encore être optimisé en favorisant le recours à un métalangage juste et précis ainsi qu'en intégrant davantage les manipulations syntaxiques issues de la grammaire actuelle.

4.5 DESCRIPTION DES INTERACTIONS DURANT L'ACTIVITÉ 3

La troisième activité demandait aux élèves de répondre à des questions variées qu'ils devaient piger au hasard dans un sac. Les élèves discutaient de la question et une fois d'accord, un élève inscrivait la réponse de l'équipe sous la question pigée. Cette activité se distingue des deux premières en ce sens qu'elle s'est déroulée différemment d'une équipe à l'autre en fonction des questions pigées par les élèves. La variété des questions posées amenait les élèves à discuter de différents sujets en lien avec le GN et favorisait l'emploi du métalangage. L'activité 3 est celle où il y a eu la plus grande variété dans les connaissances grammaticales qui ont été abordées par les élèves lors de leurs interactions. Les élèves ont discuté entre autres de classes de mots, de la règle d'accord dans le GN, de l'identification d'un GN dans une phrase, de l'orthographe grammaticale et de la notion de donneur et de receveur. Durant le déroulement de cette activité, l'enseignant circulait en classe. Pour clore cette activité, une synthèse en grand groupe a été animée par ce dernier, de manière à revenir sur les questions et les raisonnements des élèves.

4.5.1 LES MANIPULATIONS SYNTAXIQUES UTILISÉES PAR LES ÉLÈVES DURANT L'ACTIVITÉ 3

Dans le cadre de l'activité 3, des élèves de l'équipe 3 ont utilisé des manipulations syntaxiques pour identifier les groupes à l'intérieur de la phrase présentée dans la question 14. Dans l'extrait 22, les élèves de l'équipe 3 tentent d'identifier les groupes de la phrase : « *Enchantés, les enfants sont revenus de la soirée avec un sourire éclatant.* ». Les élèves se questionnent à propos du groupe auquel doit appartenir la partie « avec un sourire éclatant ». É2 suggère que cette partie de phrase ne fait pas partie du prédicat et pour tenter une réponse, il utilise l'effacement et le déplacement. Comme ces deux manipulations syntaxiques fonctionnent bien avec cette partie de phrase, les élèves en viennent à la conclusion que c'est un groupe complément de phrase.

Extrait 22

(Équipe 3 - Séquence 39 - 04 :39 / 43 :12)

Identification d'un groupe de mots à l'aide de manipulations syntaxiques et du métalangage

É2 : Enchantés. c'est un groupe complément de phrase. Et en plus il y a une virgule au début. Le verbe est où? Sont revenus, donc c'est sûr que sont revenus de la soirée moi je dis que c'est le groupe verbal, puis avec un sourire éclatant peut-être que c'est un autre...

É1 : Avec un sourire éclatant, les enfants sont revenus enchantés de la soirée. [manipulation syntaxique : déplacement]

É2 : Non mais regarde, admettons que tu enlèves ça. Enchantés, les enfants sont revenus de la soirée. [manipulation syntaxique : effacement] Puis admettons que tu le mets avant : Avec un sourire éclatant, les enfants sont revenus de la soirée. C'est un groupe complément de phrase aussi je pense. Parce qu'on peut le déplacer, l'enlever et le modifier.

É1 : Donc dans le fond sont revenus de la soirée c'est le groupe prédicat.

É2 : Ouais, groupe prédicat puis le groupe sujet c'est les enfants.

É3 : Ouais.

Mis à part l'extrait 22, force est de constater que les questions posées dans la troisième activité n'ont pas amené les élèves à utiliser fréquemment des manipulations syntaxiques. Effectivement, ces dernières se font plutôt rares dans les interactions entre élèves concernant cette activité et celles qui ont été utilisées sont les mêmes que pour les deux premières activités, soit l'ajout d'un déterminant devant un nom et l'ajout de l'adverbe *très* devant un adjectif. Dans la section

suivante, il sera question du caractère parfois intuitif des élèves lorsqu'ils répondent à une question ainsi que du défi que représente la justification de leurs réponses, mêmes si elles sont justes. Il est possible de penser que leur difficulté à expliquer le cheminement qu'ils ont fait pour arriver à une réponse peut être en lien avec le fait qu'ils n'ont pas l'habitude de faire un raisonnement grammatical en utilisant, entre autres, des manipulations syntaxiques pour vérifier leurs hypothèses et s'en servir ensuite comme preuves dans leur justification.

4.5.2 LES CONNAISSANCES GRAMMATICALES DES ÉLÈVES DANS L'ACTIVITÉ 3

L'emploi du métalangage chez les élèves ainsi que les réponses qu'ils ont données aux différentes questions auxquelles ils devaient répondre fournit de l'information sur les connaissances grammaticales des élèves. L'extrait 23 présente une interaction entre les membres de l'équipe 3 durant laquelle les élèves trouvent la bonne réponse à la question 8, mais É1 ne peut expliquer pourquoi il considère que c'est la bonne réponse. É2 explique alors à É1 la notion d'expansion du noyau qui fait partie du GN. L'interaction est en ce sens intéressante, car si É1 et É2 avait répondu à une telle question de manière individuelle, les deux élèves auraient eu la bonne réponse et on aurait considéré qu'ils avaient compris la notion. Toutefois, à partir de l'extrait 23, on peut penser que É1 et É2 n'en sont pas au même niveau concernant le développement de leur compréhension de la notion de GN et d'expansion. Le fait que É1 soit en mesure de verbaliser la réponse donnée à la question avec un métalangage précis pourrait signifier qu'il a une meilleure compréhension de cette notion.

Extrait 23

(Équipe 3 – Séquence 33 – 33 :08 / 65 :28)

Discussion entre élèves à propos de l'identification d'un GN

É1 : Question 8. Dans la phrase suivante : « Ces articles intéressants lui avaient rapporté plusieurs prix », certains croient que le premier groupe du nom est ces articles alors que d'autres pensent plutôt que c'est ces articles intéressants. Que pensez-vous? Comment pouvez-vous expliquer votre réponse?

É4 : Bien moi je pense que c'est ces articles intéressants.

É1 : Moi je pense que c'est ces articles intéressants, je ne sais pas pourquoi, mais je pense que c'est ça.

É4 : Bien, ces articles intéressants, parce que ça c'est le groupe adjectif.

É2 : C'est ces articles intéressants, parce que intéressants c'est une expansion, c'est l'expansion du noyau.

Le travail collaboratif crée un contexte où l'entraide est possible entre élèves. La formation d'équipes hétérogènes favorise aussi les interactions durant lesquelles un élève de l'équipe vient en aide à un autre pour améliorer sa compréhension d'une notion de grammaire. On peut observer cette forme d'entraide dans l'extrait 24 où deux élèves de l'équipe 4 tentent d'aider un de leurs coéquipiers à mieux comprendre la règle d'accord dans un GN. Cette interaction est intéressante parce que l'on remarque que, tout comme les enseignants, les élèves sont aussi portés à questionner un élève lorsqu'il n'arrive pas à trouver la réponse, au lieu de la lui donner tout simplement. De plus, dans cet extrait, É1 demande à É3 de lui expliquer ce qu'il comprend dans ses propres mots et donc d'activer ses connaissances antérieures au sujet de la règle en question. Le questionnement et l'activation des connaissances antérieures sont des méthodes utilisées par les enseignants en classe. Il est possible de penser que É1 reproduit en fait, de manière inconsciente, un comportement qu'il observe fréquemment chez ses enseignants. Bref, cette interaction révèle l'intérêt de faire discuter les élèves à propos de la grammaire.

Extrait 24

(Équipe 4 - Séquence 31 – 43 :06 / 65 :41)

Entraide entre élèves à propos de l'accord dans le GN

É1 et É2 aident É3 à répondre à la question 7.

É2 : Dans la question 7, tu dois expliquer la règle d'accord dans le groupe nominal.

É1 : Regarde É3, dans tes mots à toi, parle-moi à moi. Dis-moi c'est quoi les règles d'accord pour un GN. Qu'est-ce qu'on fait?

É3 : Bien c'est ça, je ne le sais pas.

É1 : Dis-le-moi dans tes mots.

É3 : Tu dis un ou une en avant pour voir si ça fait...

É1 : Si c'est ce que tu penses, écris-le.

É2 : Dans un groupe du nom, qu'est-ce qu'on fait? On trouve le...

É3 : Nom.

É1 : Le nom noyau. Ensuite? On trouve le déterminant et l'adjectif s'il y en a un. [...] On l'accorde avec le noyau.

É2 : Ce n'est pas grave si tu ne le savais pas, l'important c'est que tu comprennes c'est quoi.

É3 : Ok.

Concernant la question 4, l'extrait 25 montre que les élèves de l'équipe 3 n'ont eu aucune difficulté à identifier le mot *responsable* comme un nom dans la première phrase et comme un adjectif dans la deuxième. L'enseignant leur a ensuite demandé de justifier leur réponse. C'est alors que la réponse qui était pour eux si simple à donner est devenue un plus grand défi. Ils se questionnaient à savoir comment expliquer que le mot *responsable* appartenait à une classe de mots différente selon le contexte de chacune des phrases. L'ajout de l'adverbe *très* leur a finalement servi de preuve pour expliquer que le mot *responsable* était un adjectif dans la deuxième phrase proposée dans la question 4. Les interactions verbales des élèves ne nous permettent pas de connaître l'explication qu'ils ont donnée pour justifier pourquoi *responsable* est un nom dans la première phrase. Dans les documents écrits, on peut lire que « sous forme de nom, on accorde les expansions avec le mot *responsable* », ce qui pourrait être vrai, mais qui ne s'applique pas dans le contexte de cette question, car il n'y a pas d'expansion à accorder avec le nom. Les élèves de l'équipe 3 n'ont donc pas réussi à expliquer pourquoi le mot *responsable* était un nom dans la première phrase de la question 4. Cette interaction montre que les élèves ont été en mesure de répondre facilement à la question, mais ont eu de la difficulté à expliquer leur réponse. Dans une optique où l'on souhaite que les élèves comprennent la grammaire et puissent transférer leurs apprentissages en contexte de production de texte, il est nécessaire qu'ils soient en mesure d'expliquer leur raisonnement grammatical. Si la question n'avait pas demandé une justification du raisonnement des élèves, on aurait pu penser que leur compréhension était bonne, car ils avaient identifié correctement les classes de mots. Toutefois, le fait qu'ils aient eu de la difficulté à justifier leur réponse montre qu'ils ont peut-être encore du travail à faire pour maîtriser complètement cette notion grammaticale.

Extrait 25

(Équipe 3 – séquence 36– 41 :15 / 65 :28)

Justification des classes de mots auxquelles appartient le mot *responsable*

L'enseignant demande aux élèves d'expliquer leur réponse à la question 4.

É2 : *Comment on pourrait faire pour l'expliquer?*

É1 : *De quoi?*

É2 : *Qu'il peut être un nom ou un adjectif.*

É1 : *On peut donner un exemple.*

[...]

É2 : *Comment on pourrait faire pour expliquer la question 4?*

É1 : *Lis-la.*

É2 : *Ok, la question c'est : « Observer les deux phrases suivantes : Le responsable du comité... Lucien est un homme responsable... ». Dans la première phrase c'est un nom, puis dans la deuxième phrase c'est un adjectif. Comment on pourrait faire pour l'expliquer?*

É4 : *Tu as écrit quoi?*

É2 : *J'ai écrit le mot responsable peut prendre la forme d'un nom et d'un adjectif, car...*

É4 : *Car on peut dire une forme.*

É1 : *et très responsable*

[...]

É4 : *Ah c'est responsable le mot. Je pensais que c'était forme.*

É1 : *Ah, ok. Je suis très responsable, [manipulation syntaxique : ajout de très devant l'adjectif] je suis une personne responsable.*

É4 : *Une responsable. Une personne responsable.*

É1 : *C'est quoi déjà, c'est adjectif et nom?*

É2 : *Oui. On peut dire très responsable sous forme d'adjectif.*

É4 : *Je suis très responsable dans mes devoirs de français.*

À certains moments, les élèves arrivaient facilement à donner la réponse à la question qu'ils pigeaient. Dans l'extrait 26, les élèves de l'équipe 4 devaient trouver les erreurs dans la phrase proposée à la question 6 et ils y sont arrivés rapidement et de manière intuitive, en n'utilisant presque pas de métalangage ni aucune manipulation syntaxique. Certains élèves arrivent donc facilement à repérer des adjectifs et à en faire la correction lorsque nécessaire à l'intérieur d'une phrase qui leur est donnée. D'ailleurs, les documents écrits montrent que six équipes sur sept ont écrit la bonne

réponse à cette question. Pour ce type de question qui a un niveau de complexité plutôt faible, est-ce que le défi grammatical se trouve en fait dans la justification des réponses données?

Extrait 26

(Équipe 4 séquence 27 – 31 :55 / 65 :41)

Réponse des élèves à la question 6

É4 : Y a-t-il une ou des erreurs d'accord dans la phrase suivante : « Gêné de son comportement en coulisse, la jeune Marilyn était allée s'excuser à son vieille ami Mario ».

É4 : Gêné. Gêné, c'est Marilyn, Marilyn est gênée. Gêné ça prend un e.

É1 : Vieille c'est masculin mais c'est écrit au féminin.

É4 : Ok ensuite, de son comportement en coulisse, la jeune Marilyn était allée s'excuser à son vieille ami Mario. Ok ensuite vieille. Comment on écrit vieille? Vieille, un vieux...

É1 : On peut dire un vieil ami.

É2 : Je pense que c'est v-i-e-i-l, sans le l-e.

É4 : V-i-e-i-l ? Comme ça?

É2: Oui.

4.5.3 DESCRIPTION DES INTERACTIONS ENTRE L'ENSEIGNANT ET LES ÉLÈVES DANS L'ACTIVITÉ 3

Dans le cadre de l'activité 3, l'enseignant jouait sensiblement le même rôle que lors de l'activité 2. Durant le déroulement de l'activité, il se déplaçait en classe et intervenait parfois lorsqu'une équipe avait une question à laquelle elle n'arrivait pas à répondre. À la fin de la deuxième période de collecte de données, une correction en grand groupe a eu lieu et c'est l'enseignant qui a animé cette correction. Pour chacune des questions auxquelles les élèves avaient répondu en équipe, un retour en groupe était fait pour s'assurer que toute la classe avait accès aux explications reliées aux bonnes réponses. L'enseignant guidait les explications des élèves et les questionnait lorsque leurs propos étaient plus ou moins précis. L'extrait 27 présente bien le travail de l'enseignant en ce qui a trait au questionnement des élèves pour les amener à approfondir leur réponse. Dans cet extrait, l'élève de l'équipe 2 mentionne que dans le premier GN, le mot *acteurs* est le noyau et l'enseignant lui demande pourquoi, l'élève répond alors que ce mot est un noyau parce que c'est un nom. Lorsque l'élève arrive à justifier le deuxième GN présent dans la question 2, il mentionne

d'emblée que le mot *rôles* est le nom noyau. On peut penser que puisque l'enseignant a demandé à l'élève de clarifier son raisonnement pour le premier GN, l'élève a ensuite fait un effort pour que sa deuxième explication soit plus précise.

Extrait 27

Séquence groupe 6 – Période 2

Questionnement de l'enseignant qui amène un élève à approfondir son raisonnement

Équipe2-É?: Question numéro 2, Dans la phrase suivante : « Les meilleurs acteurs jouent d'abord des rôles secondaires », certains croient qu'il n'y a qu'un seul groupe du nom, alors que d'autres pensent qu'il y en a deux. Qu'en pensez-vous? Bien nous on a dit qu'il y en avait deux.

Ens : Vous avez dit qu'il y en avait deux, pourquoi?

Équipe2-É?: Parce que nous on a dit que les meilleurs acteurs ça en faisait un.

Ens: Pourquoi cela en est un?

Équipe2-É?: Parce qu'il y a acteurs qui serait le noyau.

Ens : Acteurs c'est un noyau, pourquoi c'est le noyau?

Équipe2-É?: C'est un nom.

Ens : C'est un nom, parfait.

Équipe2-É? : Puis après on a dit que le deuxième c'était des rôles secondaires.

Ens : Des rôles secondaires.

Équipe2-É? : Rôles c'était le nom noyau.

Ens : Est-ce que vous pensez que l'équipe 2 a la bonne réponse, deux GN? C'est exactement ça, bravo. C'est très bien expliqué, il y a deux noms et à chaque fois qu'on a un nom, on a un GN.

L'enseignant questionne à plusieurs reprises les élèves qui répondent aux questions. Par ailleurs, il ne demande pas toujours aux élèves de mettre en contexte leur hypothèse de réponse. Par exemple, dans l'extrait 28, lorsque l'élève de l'équipe 6 mentionne que le mot *responsable* est un nom dans la première phrase parce qu'il peut le remplacer par un pronom, l'enseignant est d'accord avec l'élève et il ne lui demande pas de vérifier cette hypothèse à l'aide d'une manipulation syntaxique. Pourtant, la vérification d'une hypothèse grammaticale est une étape importante d'un raisonnement grammatical complet et elle contribue au développement de la compétence des élèves en grammaire. D'un autre côté, dans cet extrait, l'enseignant donne raison à l'élève lorsqu'il

mentionne qu'il peut remplacer le nom *responsable* par un pronom, mais dans ce cas-ci, c'est plutôt le GN au complet qui peut être pronominalisé [*le responsable du comité = il*]. À ce moment, est-ce que le remplacement par un pronom fournit réellement une preuve que le mot *responsable* est un nom dans la première phrase?

Extrait 28

Séquence groupe 8 – Période 2

Discussion entre un élève et l'enseignant à propos du mot *responsable*

Équipe6-É? : Observez les deux phrases suivantes : le responsable du comité avait accepté la demande du public. Lucien est un homme responsable qui aime le travail bien fait. Une personne se questionne à propos de la classe de mots de responsable dans les deux phrases. Que lui répondriez-vous? Bien dans la première phrase, c'est un nom.

Ens : Dans la première phrase, c'est un nom, pourquoi c'est un nom?

Équipe6-É? : Parce que c'est LE responsable.

Ens : Oui, il y a un déterminant devant, mais tu pourrais aussi le remplacer par quoi?

Équipe6-É? : Par un pronom.

Ens : Oui, c'est sûr, tu as raison.

Équipe6-É? : Puis la deuxième phrase c'est un adjectif.

Ens : Pourquoi?

Équipe6-É? : Parce que c'est Lucien est un homme responsable. Ça peut être très responsable.

Ens : Êtes-vous satisfaits de sa réponse?

Groupe : Oui.

La correction en grand groupe avec l'enseignant a permis aux élèves de justifier une fois de plus leurs réponses et de les préciser lorsque l'enseignant les questionnait. C'est aussi une manière de s'assurer que tous les élèves reçoivent les informations importantes en lien avec l'activité. Par ailleurs, cette correction permet à l'enseignant de revoir avec les élèves leur compréhension de certaines notions grammaticales en les questionnant.

4.6 LES INTERACTIONS QUI POURRAIENT OFFRIR DES OPPORTUNITÉS D'APPRENTISSAGE SUR LE GN

Certains éléments présentés dans les sections précédentes permettent déjà de répondre en partie à notre question de recherche. Néanmoins, la question demeure : un contexte qui favorise la collaboration offre-t-il des opportunités d'apprentissages en grammaire? La manière dont se sont déroulées les interactions entre élèves lors des séquences peut, en ce sens, fournir des éléments de réponse. On peut donc penser que lorsque des élèves posent des questions à un coéquipier et que ce dernier leur fournit une explication, lorsqu'ils confrontent leurs idées entre pairs ou encore lorsqu'à la suite d'une interaction, un élève change d'idée, cela offre des opportunités d'apprentissage.

4.6.1 LE QUESTIONNEMENT D'UN ÉLÈVE ET LA RÉPONSE D'UN AUTRE

Dans les séquences analysées, 26 présentent des interactions où un élève de l'équipe pose une question en lien avec les tâches à réaliser et un de ses coéquipiers lui fournit une explication. Certaines de ces 26 séquences mettent de l'avant plus d'un questionnement de la part d'un élève et donc le nombre total de moments où une question est posée par un élève et est suivie de la réponse de l'un de ses pairs s'élève à 34. Ce type d'interactions met de l'avant une compréhension à construire chez les élèves qui posent des questions ainsi que l'aide que ces élèves peuvent aller chercher lorsque l'un de leurs pairs est en mesure de répondre à leur question et ainsi d'améliorer leur compréhension. On peut penser que ce contexte offre des opportunités d'apprentissage lorsque des élèves posent des questions sur des éléments de grammaire et qu'ils reçoivent une réponse pertinente. Si les élèves avaient eu à réaliser individuellement les tâches proposées, toutes ces questions n'auraient probablement pas été posées et, dans ce cas, elles seraient demeurées sans réponse. Cet élément fait ressortir à quel point le questionnement suscité par l'interaction est important.

Dans l'extrait 29, É2 demande à son équipe si le verbe *dirigera* se termine par un *t*. É4 lui répond que non, parce que c'est un verbe en *-er* et que le pronom sujet est *elle*. Un peu plus loin, É2 mentionne que les terminaisons possibles à la troisième personne du singulier sont *c-a-d-e-t*. Il est

donc plausible que le verbe *diriger* à la troisième personne du singulier se termine par un *a*. Le questionnement d'un élève peut parfois amener ce dernier à poursuivre sa réflexion en revenant sur des notions qu'il ou elle connaît.

Extrait 29

(Équipe 5 – séquence 26 – 13 :33 / 65 :31)

Question d'un élève et réponse d'un autre

Les élèves discutent de la terminaison du verbe *dirigera* dans la phrase 4 de l'activité 2

É2 : *Dirigera, ça va prendre un t?*

É4 : *Non, c'est un verbe en -er et c'est « elle ».*

É1 : *Donc, à la fin...*

É4 : *Il n'y a rien.*

É1 : *Il n'y a rien?*

[...]

É3 : *Elle dirigera.*

É1 : *C'est d-i-r-i-g-r-a... eee avec un e, dirigera. C'est comme ça que ça s'écrit : d-i-r-i-g-e-r-a.*

É2 : *À « il » c'est c-a-d-e-t, donc ça peut rester avec un a.*

É4 : *Oui, elle dirigera.*

É2 : *Ça peut terminer par c-a-d-e-t, mais je n'ai jamais vu un verbe qui finit par un c.*

É4 : *Moi non plus.*

Les questions qui ont été posées par les élèves durant tout le déroulement de la SEA étaient de différents niveaux de complexité. Certaines questions concernaient l'orthographe d'un mot. D'autres concernaient les questions posées dans l'activité 3, alors qu'un élève avait besoin d'aide pour trouver la bonne réponse. La variété de questions posées par les élèves et les réponses données par leurs coéquipiers leur permettaient de cheminer dans les activités qu'ils devaient réaliser, ainsi que dans leur compréhension de certaines notions grammaticales.

4.6.2 LA CONFRONTATION D'IDÉES

La confrontation d'idées est un autre élément à considérer dans un contexte qui favorise la collaboration. Elle se traduit par une argumentation de part et d'autre au sein d'une équipe d'élèves.

Une confrontation d'idées peut naître, par exemple, d'un écart entre les conceptions des élèves ou d'une compréhension différente qu'ils ont d'une notion. L'analyse des données révèle que des confrontations d'idées entre élèves ont eu lieu dans 34 séquences. La confrontation d'idées est un élément à considérer lorsque l'on se questionne sur les opportunités d'apprentissage, car elle permet aux élèves d'argumenter et ainsi de mettre des mots sur leurs connaissances ou sur ce qu'ils croient connaître d'un sujet donné.

Dans l'extrait 30, les élèves de l'équipe 4 n'arrivent pas à s'entendre sur la classe du mot *absent*. É2 pense qu'il peut être à la fois un nom et un adjectif, alors que É1 et É3 en doutent. Bien que l'argumentation soit assez pauvre dans cette interaction, ce désaccord permet d'illustrer les échanges que peuvent avoir des élèves lorsqu'ils sont amenés à collaborer. La fin de cet extrait ne permet pas de comprendre clairement si les élèves ont finalement tranché la question, mais en vérifiant les documents écrits, on peut constater que l'équipe 4 a finalement répondu que le mot *absent* peut être à la fois un adjectif et un nom.

Extrait 30

Équipe 4 – Séquence 2 – 06 :00 / 62 :03

Confrontation d'idées entre pairs

É1 : *Absent, absent ça peut tu être un nom aussi? Un absent, oui?*

É3 : *Non.*

É1 : *Bien oui, un absent.*

É3 : *Non.*

É1 : *Quelqu'un qui est absent c'est un absent?*

É3 : *Ce n'est pas ça.*

É1 : *Bien il me semble bien que oui.*

É2 : *Bien d'après moi c'est un adjectif.*

É3 : *Oui, je pense aussi que c'est un adjectif.*

É1 : *Oui c'est un adjectif, mais ça peut être les deux, ça peut en être deux. Est-ce que ça peut être un nom?*

É2 : *Bien on va essayer là...*

É3 : *Essayer? Il faut être sûrs.*

É1 : *Il faut être sûrs, mais quand même. Ok, disons...*

É2 : *Oui, mets un nom.*

É3 : Non, ne fais pas ça.

É1 : Ok, le mot brave.

4.6.3 LE CHANGEMENT D'OPINION

On peut penser que le fait qu'un élève change d'idée après une discussion avec ses pairs peut être un signe que cet élève fait des apprentissages. À travers l'interaction avec ses coéquipiers, il réalise que sa justification est moins pertinente que la leur ou qu'il était tout simplement dans l'erreur. Les interactions entre élèves sont en ce sens intéressantes lorsqu'elles amènent les élèves à être en désaccord à propos d'une réponse et que chacun tente d'expliquer son raisonnement. L'extrait 31 présente une interaction entre les élèves de l'équipe 5 alors que É2 considère qu'un adjectif fait partie du GN et que É1 pense plutôt qu'un adjectif forme un groupe adjectival à lui seul.

Extrait 31

(Équipe 5 – Séquence 29 - 34 :41 / 65 :31)

Changement d'idée d'un élève à la suite d'une discussion en équipe

É2 : Dans la phrase suivante : « ces articles intéressants lui avaient rapporté plusieurs prix », certains croient que le premier groupe du nom est « ces articles », alors que d'autres pensent plutôt que c'est « ces articles intéressants ». Qu'en pensez-vous? Comment pouvez-vous expliquer votre réponse? Le groupe du nom est-ce que c'est ces articles ou ces articles intéressants?

É1 : Bien, cet article... c-e-t

É2 : Non, non, non, mais je parle c'est lequel entre les deux? C'est qu'il faut qu'on choisisse.

É1 : Attends, attends, passe-moi le papier.

É2 : Tu n'as pas écouté quand je l'ai lu?

É1 : Non, non, mais je ne comprenais pas.

É2 : C'est ces articles intéressants parce que très intéressants ça va avec le groupe du nom.

[Manipulation syntaxique : ajout de l'adverbe très devant l'adjectif]

É4 : Moi je n'ai jamais rien compris au groupe du nom...

É1 : Ah ces articles, bien oui c'est ces articles.

É4 : Ces articles intéressants lui avaient rapporté plusieurs prix.

É2 : Non, ce n'est pas ça. Regardez. Certains croient que le premier groupe du nom est ces articles, alors que d'autres pensent que c'est plutôt ces articles intéressants. Qu'en pensez-vous? Comment pouvez-vous expliquer votre réponse?

É1 : Ces articles.

É2 : Ce n'est pas ces articles, c'est ces articles intéressants.

É4 : Ces articles, parce que intéressants c'est un groupe adjectival. Non mais attends, c'est une expansion, c'est un groupe adjectival.

É2 : Non, ces articles c'est un nom commun.

É4 : Non mais c'est parce que tu as le groupe, le noyau, puis ensuite tu as des expansions autour. Groupe adjectival et un groupe pronom.

É1 : Bon ben là... [É1 change d'idée]

É4 : Donc c'est ces articles intéressants.

É2 : Ces articles intéressants.

Les données montrent qu'il y a 19 séquences durant lesquelles un ou des élèves d'une équipe ont changé d'opinion à la suite d'une interaction avec leurs pairs. De plus, deux de ces 19 séquences comprennent deux changements d'opinion. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, il est arrivé à 21 reprises que les interactions verbales entre élèves amènent un élève à changer d'avis et à modifier sa réponse de départ. On peut penser que ces interactions ont permis aux élèves d'avoir une meilleure compréhension des éléments de grammaire en question, et ce, pour ceux qui ont changé d'opinion, mais aussi pour ceux qui ont eu à justifier leur bon raisonnement.

Dans l'extrait 32, on peut remarquer que l'argumentation peut être très courte avant qu'un élève change d'opinion. Dans cet extrait, É3 a décidé d'utiliser un deuxième exemple pour justifier le fait qu'il considère que le mot *véritable* peut appartenir à la classe de mots des adjectifs. Ce deuxième exemple, plus convainquant que le premier pour É1, a amené ce dernier à être finalement d'accord avec É3.

Extrait 32

(Équipe 5 – Séquence 20 - 14 :09 /61 :39)

Un élève change d'opinion après un deuxième exemple donné par son coéquipier

É2 : Véritable.

É1 : Véritable. Tu es très véritable. Ça ne marche pas.

É3 : C'est un adjectif, très véritable.

É1 : Tu vois bien que ça ne marche pas.

É3 : Une véritable amie.

É1 : Tu es une véritable amie. Ouin... bien ok.

4.7 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

En résumé, les résultats présentés dans ce chapitre mettent de l'avant une certaine connaissance chez les élèves de la notion de nom et du contexte dans lequel il se retrouve. Les questions plus complexes comme la formulation de la règle d'accord dans le GN ou encore l'identification d'un GN dans une phrase sont des tâches qui font naître des interactions où des élèves sont en désaccord et où certains doivent expliquer leur point de vue. Les résultats mettent aussi de l'avant que la justification d'une réponse, même si elle est exacte, demeure un défi pour plusieurs élèves. D'un autre côté, l'utilisation du métalangage chez les élèves est plutôt variable. Les élèves y ont parfois recours lorsqu'ils tentent d'expliquer leur point de vue à leurs coéquipiers, mais ils formulent aussi des réponses sans aucun terme propre à la grammaire. Dans le même sens, les manipulations syntaxiques ne sont pas toujours utilisées à leur plein potentiel, comme de réelles stratégies qui permettent de comprendre le système de la langue. Les élèves les mettent parfois en œuvre comme de simples procédures qu'ils appliquent sans réelle compréhension. Néanmoins, la collaboration offre des opportunités d'apprentissage aux élèves, notamment lorsqu'ils peuvent confronter leur point de vue avec celui de leurs pairs, lorsqu'ils questionnent un élève et que ce dernier leur fournit une explication et finalement lorsqu'à la suite d'une interaction, un élève change d'opinion, signe que sa compréhension a évolué.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressée aux interactions entre élèves en contexte d'apprentissage. D'abord, nous avons conçu avec un enseignant une SEA en lien avec l'accord dans le GN qu'il a mise en place auprès d'équipes d'élèves de première secondaire réunissant des élèves forts et des élèves faibles en français. Nous avons ensuite cherché à savoir à propos de quelles manipulations syntaxiques et à propos de quelles connaissances grammaticales les élèves interagissaient. Ces analyses permettent de mieux comprendre le genre de progrès que les élèves peuvent réaliser dans ce contexte.

5.1 LES MANIPULATIONS SYNTAXIQUES ET LES CONNAISSANCES GRAMMATICALES DES ÉLÈVES MISES DE L'AVANT DANS LES INTERACTIONS : CE QUE LES RÉSULTATS NOUS APPRENNENT

Par rapport aux manipulations syntaxiques, nos résultats montrent que celles utilisées par les élèves dans le cadre de cette recherche sont souvent les mêmes, soit l'ajout d'un déterminant devant un mot pour vérifier si c'est un nom et l'ajout de l'adverbe *très* devant un mot pour vérifier si c'est un adjectif. Le recours à ces deux manipulations syntaxiques se fait rapidement lorsque les élèves ont à trouver la classe d'un mot. Par exemple, dans l'extrait 6 de la page 82, un élève de l'équipe 3 ajoute l'adverbe *très* devant le mot *brave* pour confirmer que ce mot peut être un adjectif. Un autre élève de l'équipe va ensuite ajouter le déterminant *un* devant et mentionné que le mot *brave* peut aussi être un nom. D'un autre côté, les élèves sont très peu portés à utiliser le remplacement, par exemple le remplacement d'un adjectif par un autre pour confirmer sa classe de mots. Dans le même sens, pour vérifier si un mot est un nom, les élèves sont moins portés à ajouter un adjectif avant ou après. Ils en restent le plus souvent à l'ajout d'un déterminant.

En ce qui concerne les connaissances grammaticales, comme ce concept est plutôt abstrait, c'est principalement à travers le métalangage utilisé par les élèves lorsqu'ils interagissent que l'on

peut avoir accès à leurs connaissances grammaticales. Nos résultats montrent que deux élèves qui arrivent à répondre correctement à une question n'en sont pas nécessairement au même niveau de compréhension lorsqu'ils interagissent et la justification par rapport à une question grammaticale est un défi pour certains élèves. C'est d'ailleurs le cas dans l'extrait 23 de la page 99. Cet extrait présente une interaction entre élèves où les deux sont en mesure de répondre correctement à la question qui leur demande d'identifier un GN dans une phrase, mais un seul des élèves peut expliquer pourquoi le GN qu'il a identifié en est vraiment un. Ce type d'interactions vient confirmer l'importance de faire verbaliser les élèves en matière d'orthographe grammaticale et rejoint du même coup le point de vue de Cogis (2005), qui mentionne l'importance de la verbalisation par l'élève dans l'apprentissage de la langue. Par ailleurs, les réponses données par les élèves lors des interactions traduisent aussi, de manière plus concrète, les connaissances grammaticales des élèves. C'est donc à travers le métalangage utilisé et les réponses données par les élèves qu'il est possible de se faire une idée de leurs connaissances grammaticales à propos des sujets abordés dans la SEA. D'une part, nos résultats montrent que la majorité des élèves semble bien comprendre la notion de nom ainsi que le contexte dans lequel il se retrouve, le plus souvent après un déterminant. D'autre part, l'identification d'un GN dans un contexte de phrase ou la verbalisation de la règle d'accord dans le GN semblent être des tâches plus complexes à accomplir pour les élèves et ces éléments donnent lieu à des interactions où les élèves se questionnent et où ils confrontent leur point de vue.

Les travaux de Totereau et al. (2013) ont soulevé différentes raisons pouvant expliquer les erreurs des élèves dans l'accord d'un GN, comme la distance entre le nom et le déterminant et la présence d'un déterminant moins fréquent dans une phrase. Au-delà des questions de configuration des phrases soulevées par Totereau et al. (2013), le degré de conceptualisation des élèves semble aussi déterminer leurs habiletés à comprendre la règle d'accord dans le GN, à l'appliquer et à la justifier.

5.2 LES PROGRÈS POSSIBLES DES ÉLÈVES DANS UN CONTEXTE QUI FAVORISE LA COLLABORATION

Les résultats ont aussi mis de l'avant le fait que les élèves sont peu portés à produire un raisonnement grammatical complet qui comprend le questionnement, l'hypothèse, la vérification de l'hypothèse à l'aide de manipulations syntaxiques et finalement le jugement grammatical. Les activités collaboratives qui favorisent la discussion au sujet de l'orthographe grammaticale étaient plutôt nouvelles pour eux et c'est l'une des raisons qui peut expliquer ce résultat. Néanmoins, cela demeure préoccupant, car tout l'intérêt de comprendre la langue s'inscrit non pas dans une bonne réponse donnée par un élève, mais dans un raisonnement juste. Comme Nadeau & Fisher (2003), nous sommes d'avis qu'une bonne réponse n'est pas garante d'un raisonnement juste ou d'une compréhension adéquate d'une notion. Certains extraits présentés dans le chapitre précédent abondent aussi en ce sens, notamment l'extrait 25 de la page 101 dans lequel les élèves arrivent à nommer à quelles classes de mots appartient le mot *responsable* dans chacune des deux phrases proposées dans la question 4, mais ils ne peuvent justifier leur réponse. Ainsi, le seul moyen d'avoir accès aux raisonnements de l'élève, c'est de l'amener à le verbaliser. En ce sens, favoriser la discussion entre pairs et le travail collaboratif pour avoir accès aux raisonnements grammaticaux des élèves semblent être une avenue intéressante lorsqu'il est question de comprendre la langue.

La collaboration offre aux élèves la possibilité de confronter leurs idées et de poser des questions à leurs pairs lorsqu'ils en ont besoin. Cela peut sembler banal, mais ce sont principalement lors de ces moments qu'un élève peut changer d'opinion, modifier sa pensée et construire ses connaissances en collaboration avec ses pairs. Ce constat rejoint la vision de Nadeau & Fisher (2003) qui mentionnent que les élèves doivent avoir l'occasion de verbaliser leurs hypothèses grammaticales, de prendre conscience de ce qu'ils savent pour ensuite faire évoluer leur conception. Nos résultats montrent d'ailleurs que la collaboration en équipe est un contexte favorisant pour ces verbalisations. Dans l'extrait 29 de la page 106, un élève de l'équipe 5 demande à ses coéquipiers si le verbe *dirigera* se termine par un *t*. Un autre élève lui répond alors que non, parce que c'est un verbe en *er* à la troisième personne du singulier et qu'il se termine donc par un *a*. De même, l'extrait

31 de la page 108 présente une discussion entre pairs où les élèves n'arrivent pas à s'entendre à savoir si l'adjectif *intéressants* fait partie du GN dans *ces articles intéressants*. C'est finalement lorsqu'un élève de l'équipe explique la notion d'expansion et qu'il mentionne que l'adjectif est une expansion qui fait partie du GN que É1 change d'avis. Ces exemples témoignent de l'intérêt de faire discuter les élèves entre eux lorsqu'il est question d'apprentissage.

Tout comme Chiss & David (2011) et Cogis (2005), nos résultats montrent que les erreurs des élèves ne sont pas le fruit du hasard et la seule façon de comprendre le raisonnement de l'élève derrière une réponse erronée, c'est de le faire parler. Nos résultats concernant l'utilisation que font les élèves de la procédure de remplacement d'un verbe par *mordre* ou *mordu* viennent appuyer cette idée. Dans le cadre de notre recherche, des élèves ont utilisé cette procédure tantôt avec le nom *métier*, tantôt en associant la terminaison *er* avec le verbe *mordu*. Effectivement, dans l'extrait 15 de la page 90, un élève de l'équipe 4 a écrit le mot *métiers m-é-t-i-é-s*, et il explique qu'il l'a écrit ainsi « *parce que les mordus ça se dit mieux que les mordre* ». Il généralise donc la procédure de remplacement des verbes en *er* en l'utilisant avec un nom. L'extrait 14 de la page 89 présente un autre exemple de l'absence de compréhension de cette procédure. Un élève de l'équipe 5 explique alors à ses coéquipiers qu'il a écrit le verbe *fouler f-o-u-le-r* parce qu'il peut le remplacer par *mordu*. Le fait d'avoir eu accès aux conceptions des élèves à ces différents moments confirme que derrière l'erreur se cachait une procédure appliquée sans réelle compréhension. Finalement, dans les deux cas, un autre élève de l'équipe est venu expliquer aux élèves leur erreur. On peut penser que dans ce type de situation, le contexte qui favorise la collaboration permet à des élèves de faire des progrès en orthographe grammaticale.

Les recherches de Chartrand & Lord (2013b), Nadeau & Fisher (2011) et Roy & Biron (1991) ont fait ressortir que pour apprendre à orthographier correctement en français, l'apprenant doit se retrouver dans des contextes signifiants qui lui permettent de verbaliser ses conceptions grammaticales pour les faire évoluer. Nous pouvons ajouter qu'en plus d'être utile pour les élèves, le contexte qui favorise la collaboration permet à l'enseignant d'avoir accès aux conceptions des élèves

et à leurs raisonnements. Ces informations sont précieuses pour orienter la planification de l'enseignement en fonction de ce que les élèves doivent apprendre.

D'un autre côté, faire des apprentissages en grammaire suppose d'être en mesure d'abstraire ses connaissances pour éventuellement les réinvestir dans un autre contexte (Nadeau & Fisher, 2014). Déjà, à travers leurs interactions, les élèves ont pu faire des apprentissages lorsqu'ils confrontaient leurs idées entre pairs, lorsqu'ils posaient une question et qu'un autre élève leur répondait et lorsqu'ils changeaient d'opinion à la suite d'une interaction. Toutes ces situations ont pu permettre aux élèves de faire évoluer leurs connaissances en grammaire. Comme Nadeau & Fisher (2014), nous sommes d'avis que l'un des défis de l'apprentissage de l'orthographe grammaticale repose sur l'appropriation et l'utilisation d'un métalangage chez les élèves, métalangage qui leur permettrait de s'expliquer la langue dans différents contextes.

L'utilisation que font les élèves du métalangage en contexte d'interaction nous donne de l'information sur leurs connaissances grammaticales. En effet, l'utilisation d'un métalangage propre à un contexte grammatical suppose une compréhension du sujet en question. La présence du métalangage dans le discours des élèves est aussi un élément qui a été considéré dans les résultats. Notons que le recours à ce métalangage varie beaucoup, d'un élève à l'autre, mais aussi selon les questions auxquelles les élèves doivent répondre. Ce que l'on remarque, c'est que le métalangage n'est pas utilisé à son plein potentiel en tout temps. Les élèves semblent parfois prendre des raccourcis en formulant des explications qui ciblent les mots d'une phrase [*gênée prend un e parce que c'est Marilyn*], mais sans mentionner leurs classes de mots par exemple. Ce genre d'explication ne permet malheureusement pas aux élèves de se construire une compréhension qui faciliterait l'application de cette règle dans un autre contexte, dans une phrase différente. On peut alors se demander si l'enseignant utilise systématiquement un métalangage adéquat avec ses élèves. Nos résultats montrent que l'enseignant est davantage porté à utiliser le métalangage que les élèves, notamment lorsqu'il demande aux élèves à quelle classe de mots appartient le mot dont ils parlent. Toutefois, il lui arrive aussi d'utiliser un métalangage imprécis. Par exemple, dans l'extrait 21 présenté à la page 95, l'enseignant questionne un élève au sujet du GN *cette gigantesque salle de spectacle*

et pour que l'élève identifie le noyau du GN, il lui demande de nommer le « mot officiel ». Le métalangage ouvre la porte à la conceptualisation des notions et il est nécessaire d'apprendre aux élèves à l'utiliser de manière systématique lorsqu'ils discutent d'orthographe grammaticale. L'un des moyens d'y arriver est que l'enseignant se présente aux élèves comme un modèle en utilisant un métalangage juste et précis. À la lumière de nos résultats et tout comme Nadeau & Fisher (2006 ; 2014), nous sommes d'avis que si les élèves utilisaient davantage les termes qui leur permettent de parler de la langue, les tâches collaboratives seraient encore plus profitables, car les interactions permettraient aux élèves d'abstraire leurs connaissances. Et il est là tout le défi de l'apprentissage de l'orthographe grammaticale.

5.3 LES MANIPULATIONS SYNTAXIQUES ET LEUR PORTÉE

Dans le cadre de notre recherche, rares sont les moments où les élèves ont utilisé deux manipulations syntaxiques dans le même contexte pour vérifier ou confirmer leur hypothèse. Pourtant, la progression des apprentissages au primaire suggère de recourir à plus d'une manipulation syntaxique lorsque vient le temps de vérifier une hypothèse grammaticale (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009, pp. 34 ; 38). Les manipulations syntaxiques de la grammaire actuelle sont des outils précis pour comprendre la mécanique de base de la langue (Fisher & Nadeau, 2003), mais nos résultats nous amènent à nous demander si les élèves maîtrisent et comprennent l'utilité des manipulations syntaxiques ou s'ils les appliquent plutôt comme de simples procédures sans toute la compréhension nécessaire. L'utilisation et la compréhension de ces manipulations pourraient mener les élèves à une meilleure compréhension de la langue et au développement plus durable de leur compétence en orthographe grammaticale (Nadeau & Fisher, 2006).

Dans la problématique, il a été question du caractère encore traditionnel de l'enseignement du français et du fait que cet enseignement avait peu changé depuis 25 ans (Chartrand & Lord, 2013a). Comme les manipulations syntaxiques semblent souvent utilisées par les élèves comme de simples procédures apprises par cœur, il est possible de se questionner à savoir si un lien existe entre le modèle d'enseignement traditionnel qui persiste dans les classes de français et l'utilisation non optimale des manipulations syntaxiques. D'un autre côté, lorsque les manipulations syntaxiques

sont utilisées à leur plein potentiel, elles s'inscrivent dans un raisonnement grammatical comme une stratégie concrète pour vérifier des hypothèses grammaticales dans une démarche de résolution de problème. Ouellet et al., (2014) ont mentionné l'importance de varier les pratiques pédagogiques en enseignement de la grammaire. Notre recherche appuie aussi cette idée en mettant de l'avant les opportunités que peut offrir un contexte qui favorise la collaboration entre élèves pour l'apprentissage de l'orthographe grammaticale. Toutefois, pour que ce contexte ait une réelle portée, les élèves doivent être exposés en classe à une démarche qui valorise le recours à un métalangage juste et précis ainsi que l'utilisation de manipulations syntaxiques leur permettant d'accéder à une compréhension du système de la langue. D'ailleurs, y aurait-il un lien entre l'emploi sporadique du métalangage chez les élèves et l'utilisation parfois inadéquate qu'ils font des manipulations syntaxiques? Peut-on penser que l'approche sémantique qui était préconisée en grammaire traditionnelle perdure encore, réduisant les stratégies de la grammaire actuelle à de simples procédures qu'on tente d'apprendre par cœur?

5.4 LE CONTEXTE QUI FAVORISE LA COLLABORATION : QUELLES CONDITIONS POUR QUE LES ÉLÈVES INTERAGISSENT SUR DES ÉLÉMENTS DE GRAMMAIRE?

Nos résultats de recherche ont montré qu'à certains moments, un contexte qui favorise la collaboration faisait naître des interactions au sujet de la grammaire offrant aux élèves des opportunités de faire des apprentissages. Toutefois, les interactions entre élèves ne se valent pas toutes et une réflexion sur les conditions propices pour favoriser des interactions portant sur des éléments grammaticaux est nécessaire.

5.4.1 LA DIFFICULTÉ DE LA TÂCHE

Dans le cadre de notre recherche, différentes tâches ont été proposées aux élèves et certaines ont davantage favorisé les interactions de qualité entre élèves. Comme Baudrit (2007) mentionne que ce n'est pas la fréquence des interactions, mais plutôt la qualité de celles-ci qui influence le processus cognitif, il importe de se questionner sur les conditions qui favorisent des interactions qui rendent les élèves cognitivement actifs. Nos résultats semblent indiquer que la

difficulté des tâches proposées y est pour quelque chose. Dans la première activité, les élèves devaient trouver la classe des mots qui leur étaient présentés. Les interactions les plus intéressantes du point de vue de notre recherche étaient celles portant sur des mots pouvant appartenir à plus d'une classe de mots, comme c'est le cas du mot *jumeau*. On peut penser que ces mots posaient un défi supplémentaire aux élèves et c'est à ce moment que certains élèves au sein d'une équipe étaient en désaccord et devaient défendre leur position. Dans le même sens, la troisième activité contenait des questions variées et certaines questions plus complexes donnaient aussi place à des discussions intéressantes entre élèves. Ces constats qui ressortent des résultats nous amènent à réfléchir à la SEA qui a été proposées aux élèves. En rétrospective, les éléments qui étaient faciles pour les élèves n'ont pas été porteurs du point de vue de notre recherche. Par exemple, l'extrait 9 de la page 84 met de l'avant qu'il a été très facile pour un élève de l'équipe 5 de dire que le mot *franchir* était un verbe. Si c'était à refaire, il serait possible d'enlever ce mot de la SEA pour le remplacer par un mot qui peut appartenir à plus d'une classe et à propos duquel les élèves seraient davantage portés à discuter. Il est possible de faire des liens entre la complexité des tâches proposées aux élèves dans notre recherche et le conflit sociocognitif mis de l'avant dans les recherches de Perret-Clermont (1996). Dans ses recherches, Perret-Clermont avance qu'un conflit sociocognitif peut permettre aux élèves de confronter leur point de vue et de développer des connaissances en contexte d'interaction sociale. Pour permettre l'émergence de conflits sociocognitifs, la difficulté de la tâche est un élément à considérer, car une tâche trop facile ne favorisera pas l'émergence de tels conflits, mais une tâche trop difficile non plus. Ainsi, il ne suffit pas de faire collaborer les élèves pour favoriser le développement de leurs connaissances grammaticales. Les tâches qui leur sont proposées dans un tel contexte sont le réel point de départ pour faire naître des conflits sociocognitifs entre élèves et les amener à confronter leurs conceptions pour les faire évoluer. Il faut donc proposer aux élèves des tâches en fonction de leur niveau et qui représentent un défi réalisable pour eux. Encore faut-il, dans ce contexte, bien connaître l'état des connaissances des élèves pour arriver à leur proposer de telles tâches. Néanmoins, si c'était à refaire, il serait possible d'ajuster certaines activités pour favoriser davantage les interactions de qualité entre élèves.

5.4.2 LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Les résultats de cette recherche ont fait état des quelques moments où l'enseignant interagissait avec une équipe d'élèves ou avec tout le groupe. Ces résultats ont permis de cibler différentes pratiques que l'enseignant mettait en place pour favoriser les apprentissages de ses élèves. Par exemple, il était souvent porté à questionner les élèves pour les amener à justifier leur réponse. C'est le cas notamment dans l'extrait 21 de la page 95 où l'enseignant pose plusieurs questions à l'élève de l'équipe 4 pour l'amener à justifier l'accord du mot *abandonnée*. Les questions posées par l'enseignant poussent l'élève à aller plus loin dans sa réflexion. D'un autre côté, on peut se demander si les apprentissages des élèves pourraient être favorisés dans ce contexte s'ils devaient, par exemple, vérifier systématiquement les hypothèses grammaticales qu'ils évoquent ou utiliser un métalangage précis. Par exemple, dans l'extrait 28 de la page 104, l'élève mentionne que le mot *responsable* est un nom dans la phrase *Le responsable du comité avait accepté la demande du public*, parce qu'il peut le remplacer par un pronom. Après cette affirmation, il aurait pu avoir à vérifier son hypothèse grammaticale de manière à la confirmer ou à l'infirmier. Bref, l'enseignant joue un rôle primordial lorsqu'il est question des apprentissages des élèves et il ne faut pas négliger toute l'influence qu'il peut avoir. Effectivement, un contexte qui favorise la collaboration entre élèves ne peut, à lui seul, être garant du développement des connaissances grammaticales chez les élèves. Il importe à l'enseignant d'amener les élèves à utiliser systématiquement le métalangage lorsqu'il est question de la langue, à développer leur capacité à se questionner et à justifier leurs hypothèses grammaticales, à montrer l'intérêt d'utiliser diverses manipulations syntaxiques et à mener un raisonnement grammatical complet. Toutes ces notions ne peuvent pas se développer tout simplement en interagissant entre pairs. Nos résultats nous amènent à nous demander quelle influence pourrait avoir la vérification systématique d'une hypothèse grammaticale sur les apprentissages des élèves. En insistant davantage sur cette vérification qui nécessite l'emploi des manipulations syntaxiques, les élèves auraient-ils une meilleure compréhension de la langue?

5.4.3 LA CONSTITUTION DES ÉQUIPES

Évidemment, qui dit collaboration dit équipe de travail. Dans un contexte où l'on souhaite que la collaboration soit porteuse pour le développement des connaissances des élèves, la constitution des équipes peut aussi être un élément à prendre en compte. Dans notre recherche, les équipes étaient formées de trois ou quatre élèves de différents niveaux en français. C'est l'enseignant qui avait formé les équipes et c'était la deuxième fois qu'elles étaient rassemblées pour travailler en collaboration. Il était important pour nous que l'enseignant forme lui-même les équipes, car c'était lui qui connaissait le mieux le niveau de ses élèves en français et il s'agissait de créer des équipes hétérogènes. On peut penser que le fait de former des équipes hétérogènes a permis d'amener les élèves à discuter à propos de l'accord dans le GN, notamment lorsqu'ils devaient confronter leur point de vue ou lorsqu'un élève posait une question et qu'un autre lui répondait. D'ailleurs, dans cette situation, l'élève qui pose une question peut apprendre quelque chose de la réponse qui lui est donnée, mais l'élève qui formule la réponse a aussi à y gagner, car cela l'amène à verbaliser sa pensée. Doise & Mugny (1981) mentionnent que former des équipes hétérogènes peut être une manière de favoriser les interactions de qualité et l'émergence de conflits sociocognitifs. On peut toutefois se demander ce qui constitue réellement une équipe hétérogène. Est-ce que l'on doit rassembler des élèves forts et des élèves faibles par rapport à la matière en générale? Par rapport aux contenus abordés? Par rapport aux stratégies qu'ils sont en mesure d'utiliser? Ou encore par rapport à leur capacité de verbalisation ? On peut ainsi penser qu'il existe plusieurs types d'équipes hétérogènes et selon les objectifs poursuivis, certaines peuvent être à privilégier. Nos résultats ont mis de l'avant que des interactions intéressantes naissent lorsque des élèves avaient des points de vue différents. Ainsi, dans ce contexte, une équipe hétérogène peut être porteuse lorsqu'elle rassemble des élèves qui n'ont pas les mêmes connaissances des contenus abordés dans la SEA.

En somme, en prenant en compte certains éléments qui favorisent la collaboration, les interactions entre élèves au sujet de l'orthographe grammaticale peuvent leur offrir des opportunités d'apprentissages. Ce contexte fournit aussi à l'enseignant des informations importantes par rapport à ce que ses élèves ont appris et à ce qu'ils doivent encore apprendre.

CONCLUSION

La problématique de cette recherche s'est d'abord penchée sur les difficultés qu'éprouvent des élèves en grammaire. Ces difficultés peuvent être le résultat de la complexité associée à l'orthographe grammaticale du français, du grand nombre de stratégies essentielles à mobiliser simultanément pour arriver à bien orthographier ainsi que de la longue période de temps nécessaire à l'appropriation de cette orthographe. Ce premier chapitre a ensuite fait état du caractère encore traditionnel de l'enseignement grammatical en classe de français malgré les prescriptions ministérielles et l'arrivée de la grammaire actuelle. Ces constats ont soulevé l'intérêt d'explorer un contexte d'apprentissage qui favorise la collaboration en classe de français de manière à mieux comprendre les progrès possibles chez les élèves en grammaire dans ce contexte. C'est l'apprentissage de l'accord dans le GN, qui est une difficulté grammaticale reconnue dans les recherches, qui a été ciblé comme objet d'apprentissage.

Le cadre théorique nous a permis de mettre de l'avant le fait que l'apprentissage de l'accord dans le GN se faisait sur plusieurs années, en intégrant graduellement les notions de classes de mots, de groupes, de fonctions ainsi que la règle d'accord dans ce groupe en particulier. L'intérêt de faire travailler les élèves en collaboration en ce qui a trait à l'apprentissage de la langue a aussi été détaillé. Outre le fait que faire parler les élèves est l'une des meilleures manières pour avoir accès à leurs représentations, nous souhaitons faire collaborer les élèves, de manière à favoriser l'émergence de conflits sociocognitifs qui pouvaient mener à l'évolution de leurs connaissances en grammaire. Nous cherchions à répondre aux questions suivantes : « À propos de quelles connaissances grammaticales et à propos de quelles manipulations syntaxiques les élèves interagissent-ils lorsqu'ils sont amenés à réaliser des activités d'apprentissage en équipe portant sur l'accord dans le GN ? Quel genre de progrès les élèves peuvent-ils réaliser dans ce contexte ? ». Nous avons donc entrepris de poursuivre trois objectifs : 1) concevoir et mettre en œuvre une situation d'enseignement/apprentissage composée d'activités d'apprentissage portant sur l'accord dans le GN que des élèves de première secondaire doivent réaliser en petites équipes réunissant

des élèves forts et des élèves faibles en français ; 2) décrire les interactions verbales entre pairs au sein de l'équipe d'élèves de même que les interactions verbales entre l'enseignant et l'équipe d'élèves, se rapportant aux connaissances grammaticales et aux manipulations syntaxiques ; 3) comprendre si le contexte qui favorise la collaboration offre des opportunités d'apprentissages en grammaire.

Cette recherche s'est inscrite dans un cadre méthodologique qualitatif/descriptif avec une visée compréhensive. Nous avons, dans un premier temps, travaillé de concert avec un enseignant pour élaborer une SEA qui allait favoriser la collaboration entre élèves au sujet de l'apprentissage de l'accord dans le GN. Dans un deuxième temps, l'enseignant a mis en œuvre cette SEA avec l'un de ses groupes d'élèves de première secondaire. Son groupe était divisé en sept équipes hétérogènes et toutes les interactions de ces équipes ont été enregistrées à l'aide de magnétophones. La collecte de données a permis de recueillir des enregistrements des interactions, ce qui constituait les données primaires, ainsi que des données secondaires telles que des notes de terrain et des documents écrits produits par les élèves durant les activités.

Dès lors, l'analyse des données recueillies nous a permis de répondre à nos questions de recherche. En résumé, nos résultats montrent que les élèves utilisent parfois des manipulations syntaxiques sans réellement les comprendre. Ils les appliquent davantage comme des procédures apprises par cœur que comme des stratégies servant à mieux comprendre la langue. Dans le même sens, les élèves ne font pas une utilisation systématique du métalangage permettant d'abstraire leurs connaissances grammaticales. Cela nous amène à nous demander si un lien existe entre le caractère encore traditionnel de l'enseignement du français dans les classes et l'utilisation peu efficace que font les élèves de certaines manipulations syntaxiques ainsi que du métalangage. D'un autre côté, un contexte qui favorise la collaboration offre aux élèves la possibilité de verbaliser leur compréhension en grammaire, mais toutes les interactions ne se valent pas et celles qui semblent être les plus porteuses surviennent lorsque les élèves doivent relever un certain défi dans les tâches qu'ils ont à accomplir. C'est lors de ces moments qu'ils vont confronter leurs idées, questionner leurs pairs ou changer d'opinion à la suite d'une interaction. Toutes ces situations témoignent de

l'importance de faire interagir les élèves durant des tâches qui correspondent à des défis réalisables pour eux lorsqu'il est question de l'apprentissage de la langue. Les résultats nous amènent aussi à nous questionner par rapport au rôle de l'enseignant dans un contexte qui favorise la collaboration entre élèves. Il serait pertinent de pousser la recherche un peu plus loin en ce qui a trait aux pratiques mises en œuvre par des enseignants, lorsqu'il est question de favoriser les apprentissages en grammaire chez les élèves. Accompagner un enseignant dans la mise en place d'un tel contexte en grammaire avec ses élèves pourrait être une piste à explorer pour de futures recherches. En somme, un contexte qui favorise la collaboration et qui permet aux élèves d'interagir est une avenue intéressante en classe de français, que ce soit pour favoriser l'apprentissage des élèves à travers les interactions ou pour permettre à l'enseignant d'avoir accès à ce que ses élèves comprennent et à ce qu'ils ne comprennent pas encore.

BIBLIOGRAPHIE

- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives - Hors série - numéro 2. Acte du colloque L'instrumentation dans la collecte de données*, 26 novembre 2004, 98-114.
- Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Paris, France: Éditions Retz.
- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique* (1re éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ?* (1re éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Berrendonner, A. (2002). Les deux syntaxes. *Verbum*, XXIV(1-2), 23-36.
- Blain, S., & Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469-491.
- Boivin, M.-C. (2012). La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 15(1), 190-214.
- Brissaud, C., & Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège*. Grenoble, France: CRDP de l'Académie de Grenoble et Delagrave.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris, France: Hatier.
- Brossard, M., & Fijalkow, J. (1998). *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotskiennes*. Talence, France: Presses universitaires de Bordeaux.
- Chartrand, S.-G. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. (2e éd.). Montréal, QC: Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal, QC: Graficor.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (2e éd.). Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Chartrand, S.-G., & Lord, M.-A. (2013a). L'enseignement du français a peu changé depuis 25 ans. *Québec Français*, 168, 86-88. doi: <http://id.erudit.org/iderudit/68675ac>
- Chartrand, S.-G., & Lord, M.-A. (2013b). L'enseignement de l'écriture et de la grammaire au secondaire québécois : résultats de la recherche ÉLEF. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 35(3), 515-539.
- Chartrand, S.-G., & Paret, M.-C. (2010). Rénover l'enseignement grammatical au Québec : Les tenants et les aboutissants du programme de 1995. *Québec français*, 156, 62-65.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigner*. Grenoble, France: La Pensée sauvage.

- Chiss, J.-L., & David, J. (2011). L'orthographe du français et son apprentissage. *Le français aujourd'hui*, HS01(5), 233-244.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école-collège*. Paris, France: Delagrave.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1987). *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*. Québec, QC: Conseil supérieur de l'éducation.
- Crepin, F., Blondin, C., & Mattar, C. (2008). L'apprentissage coopératif dans le cadre des cours de langue. *Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 25-26, 41-62.
- Davis, B. G. (1993). *Tools for Teaching*. San Francisco, É-U: Jossey-Bass.
- De Villers, M.-È. (2003). *La nouvelle grammaire en tableaux*. Montréal, QC: Québec Amérique.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence* Paris, France: InterEditions.
- Duchesne, N. (2011). *La correction de l'orthographe grammaticale inspirée de l'approche donneur→receveur dans les exercices ponctuels et les productions écrites en 2e secondaire*. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/4053/1/M11901.pdf> (eprint_UQAM4053)
- Dumais, C. (2010). Diversifier et améliorer son enseignement de la grammaire par une approche réflexive. *Québec français*, 156, 73-75.
- Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Fisher, C., & Nadeau, M. (2003). Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement. *Québec Français*, 129, 54-57.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal, QC: Chenelière éducation.
- Gary-Prieur, M.-N. (1989). *De la grammaire à la linguistique : l'étude de la phrase* (2e éd.). Paris, France: Armand Colin.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, QC: Guérin éditeur.
- Guernier, M.-C., Durand-Guerrier, V., & Sautot, J.-P. (2006). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*. Besançon, France: Presses universitaires de Franche-Comté.
- Guyon, O. (1997). Acquisition de l'orthographe du CE1 à la 5e : Les morphogrammes grammaticaux s et nt. *La linguistique*, 33(1), 23-40.
- Guyon, O. (2003). Évolution des procédures d'accord nominal et verbal en français : perspective psycholinguistique. *Les dossiers de Sciences de l'Éducation, L'orthographe, une construction cognitive et sociale*, 9, 55-66.
- Haas, G. (2002). *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement: de la maternelle au lycée*. Dijon, France: CRDP de Bourgogne.
- Hamaïde, A. (1966). *La méthode Decroly* (6e éd.). Neuchâtel, Suisse: Delachaux & Niestlé.

- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Jonnaert, P., & Vander Borgh, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (3e éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales Tome I*. Paris, France: Armand Colin.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1987). *La qualité du français à l'école: une responsabilité partagée*. Québec, QC: Conseil supérieur de l'éducation.
- Laporte, M., & Rochon, G. (2012). *La nouvelle grammaire pratique - secondaire et adulte*. Anjou, QC: Les Éditions CEC inc.
- Laroui, R., Morel, M., & Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire. *Phronesis*, 3(1-2), 111-120.
- Le Goffic, P. (2005). La phrase revisitée. *Le français aujourd'hui*, 148 (1), 55-64.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal, QC: Guérin, éditeur ltée.
- Lèmery, J., & Bizieau, C. (2002). *La pédagogie Freinet, des principes, des pratiques*. Nantes, France: Editions ICEM-Pédagogie Freinet.
- Lesot, A. (2013). *Bescherelle: Le français pour tous, pour mieux s'exprimer à l'écrit et à l'oral*. Paris, France: Hatier.
- Levin, J. R., Webb, N. M., Troper, J. D., & Fall, R. (1995). Constructive Activity and Learning in Collaborative Small Groups. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 406-423. doi: 10.1037/0022-0663.87.3.406
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois: pratiques et représentations d'enseignants de français*. (Thèse de doctorat). Université Laval. Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca/2012/29020/>
- Manesse, D., & Cogis, D. (2007). *Orthographe, à qui la faute?* Paris, France: ESF éditeur.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives - Hors série - numéro 2. Acte du colloque L'instrumentation dans la collecte de données*, 26 novembre 2004, 5-17.
- Mesquida, C., Largy, P., Soum-Favaro, C., & Gunnarsson, C. (2010). Lorsqu'une liaison prénominale gêne puis facilite la production du pluriel des noms chez l'enfant. *Synergies, Pays scandinaves*, 5, 113-121.
- Ministère de l'Éducation. (1987). *Rapport sur la consultation sur la qualité du français écrit et parlé*. Québec, QC: Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008a). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire, Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*.

Bibliothèque et archives nationales du Québec. Repéré à
<http://www1.mels.gouv.qc.ca/ameliorationFrancais/doc/SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008b). *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire*. Repéré à
<http://www1.mels.gouv.qc.ca/ameliorationFrancais/index.asp?page=mesures>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *La progression des apprentissages au primaire - Français, langue d'enseignement*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *La progression des apprentissages au secondaire - Français, langue d'enseignement*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Résultats aux épreuves uniques de juin 2015. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/references/examens-et-epreuves/resultats-aux-epreuves-uniques-de-juin-2015/>

Nadeau, M., & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : La comprendre et l'enseigner*. Montréal, QC: Chenelière éducation.

Nadeau, M., & Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? Résultats d'élèves de sixième année du primaire. Dans J. Dolz, & C. Simard (Dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical* (pp. 209-231). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.

Nadeau, M., & Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language & Literature*, 4(4), 1-31.

Nadeau, M., & Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*. (114 p.). Rapport de recherche FRQSC. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT_NadeauM_rapport+2014_Dictée+impact+orthographique.pdf/f2307696-6f26-4ea0-965f-433a9f8e0a54

OCDE. (2013). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013: Premiers résultats de l'évaluation des compétences des adultes*. Éditions OCDE.

Office québécois de la langue française. (2017). La phrase graphique et la phrase syntaxique. Repéré à http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=4264

Office québécois de la langue française. (2019). Les donneurs d'accord et les receveurs d'accord. Repéré à http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?t1=1&id=4307

Ouellet, C., Dubé, F., Gauvin, I., Prévost, N., & Turcotte, C. (2014). *Étude des profils orthographique et métagraphique d'élèves de la fin du primaire, du début du secondaire, d'élèves en difficulté et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants*. Rapport de recherche FRQSC. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT_OuelletC_rapport+2014_Profils+orthographiques/dadcfd0d-d2cb-4b20-819c-a517b3ce8156

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.

- Perret-Clermont, A.-N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* (5e éd.). Berne, Suisse: Exploration
- Proulx, J. (1999). *Le travail en équipe*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français* (4e éd.). Paris, France: Quadrige/PUF.
- Roy, G.-R., & Biron, H. (1991). *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche "donneur - receveur"*. Sherbrooke, QC: Editions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., pp. 123-147). Saint-Laurent, QC: ERPI.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., pp. 110-122). Saint-Laurent, QC: ERPI.
- Schneuwly, B. (2015). De l'utilité de la « transposition didactique ». Dans J.-L. Chiss, J. David, & Y. Reuter (Dir.), *Didactique du français : fondements d'une discipline* (3^e éd., pp. 47-59). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck supérieur.
- Sullivan, C. C. (2011). Modeling the Model: The Use of Classroom Talk in Teaching Socioconstructivist Pedagogy in a Social Studies Teacher Education Setting. *Journal of Classroom Interaction*, 46(2), 24-32.
- Totereau, C., Brissaud, C., Reilhac, C., & Bosse, M.-L. (2013). L'orthographe grammaticale au collège: une approche sociodifférenciée. *Approche neuropsychologique de l'apprentissage de l'enfant*, 123, 164-171.
- Tutescu, M. (1972). *Le groupe nominal et la nominalisation en français moderne*. Bucarest, Roumanie: Société Roumaine de Linguistique Romane.
- Valiquette, J. (1990). *L'enseignement grammatical : à l'heure des choix : une solution pour remédier aux faiblesses chroniques en orthographe grammaticale*. Montréal, QC: Centre éducatif et culturel.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *Recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement, Théories et pratiques* (2^e éd.). Montréal, QC: Chenelière éducation.
- Vincent, F., & Lefrançois, P. (2013). L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 471-490.
- Webb, N. M., Troper, J. D., & Fall, R. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 21-39. doi: 10.1016/0883-0355(89)90014-1

ANNEXES

ANNEXE 1

Version finale de la SEA

Situation d'enseignement/apprentissage

L'accord dans le groupe nominal

L'accord dans le groupe nominal

Résumé de la séquence

Au cours de cette séquence, les élèves seront amenés à réaliser différentes activités en lien avec l'apprentissage du groupe nominal et de ses règles d'accord. Ces tâches seront toutes réalisées en équipe de quatre élèves, de manière à encourager les interactions didactiques et la collaboration entre pairs. Cette séquence vise donc l'apprentissage et le développement des compétences en lien avec l'accord dans le groupe nominal dans un contexte qui favorise la collaboration.

Élèves visés

Cette séquence d'enseignement/apprentissage s'adresse à des élèves de première année du premier cycle du secondaire en classe de français langue d'enseignement.

Les élèves ont déjà des connaissances préalables sur le GN et ses accords dont l'enseignement-apprentissage est prévu au troisième cycle du primaire, mais le niveau de compréhension de cette notion est variable d'un élève à l'autre. Les élèves ont des connaissances concernant les classes de mots, les groupes, mais n'ont pas encore vu les fonctions.

Durée de la séquence didactique

La séquence didactique est d'une durée de trois cours de 75 minutes. Ces trois périodes seront réparties sur trois semaines.

Ressources humaines et matérielles nécessaires

Ressources humaines : Cette séquence demande la participation active d'un enseignant en classe. Étant donné que cette SEA s'inscrit aussi dans le cadre d'un projet de recherche, une étudiante-chercheuse sera présente en classe durant sa réalisation à des fins d'observation.

Ressources matérielles : Toutes les équipes formées d'élèves ayant le consentement parental pour participer à cette recherche seront enregistrées à l'aide de magnétophones.

Un iPad sera utilisé par l'observatrice pour capter certains moments en vidéo et prendre des photos au besoin.

Tout le matériel nécessaire (feuilles de consignes et feuilles d'activités) se retrouvent dans les documents de l'élève et de l'enseignant.

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise

Compétences transversales : Coopérer; Actualiser son potentiel; Résoudre des problèmes;
Communiquer de façon appropriée

Compétences disciplinaires : Écrire des textes variés; Communiquer oralement selon des modalités variées.

Notions et concepts : L'accord dans le GN; les classes de mots; la structure de la phrase.

Séquence didactique

Avant le premier cours, l'enseignant a formé des équipes de 4, de manière à créer des équipes hétérogènes.

Cours 1 (75 min)

Matériel pour l'enseignant :	Matériel pour l'élève
Feuille de consignes de l'activité 1 et 2	Feuilles des activités 1 et 2 Une pochette par équipe
Objectif	
À la fin de ce cours, les élèves auront réfléchi et discuté à propos des liens qu'entretiennent entre eux les mots d'une phrase, les classes de mots et certains accords.	
Déroulement	

1. Accueil, déplacement des élèves vers leur îlot de travail, explication de l'activité 1 (10 min)

2. Activité 1 : Mise en situation (20 min)

2.1 En équipe de 4, les élèves lisent la mise en situation et font l'activité 1. Durant la réalisation de cette première activité, les élèves n'ont pas droit aux ouvrages de référence (dictionnaires, grammaires, etc.), ils doivent trouver les réponses en équipe et selon leurs connaissances. L'enseignant se déplace en classe pour guider les élèves au besoin. Cette activité ne fera pas l'objet d'un retour en grand groupe, mais lorsqu'une équipe termine, l'enseignant lui distribue le corrigé pour que les élèves puissent se corriger et discuter de leurs erreurs s'il y a lieu. L'enseignant rappelle aux élèves que la correction de leur activité est aussi un moment privilégié pour faire des apprentissages.

Transition : L'activité 1 a permis aux élèves de se questionner et d'échanger sur les classes de mots. Cette réflexion se poursuivra à l'activité 2 en ajoutant cette fois-ci l'orthographe et les accords de mots dans une phrase. Cette deuxième activité permettra d'aller plus loin dans les discussions entre élèves concernant des éléments de grammaire.

3. Activité 2 : Dictée collaborative (45 min)

3.1 L'enseignant donne une phrase en dictée aux élèves qu'ils écrivent dans un premier temps de manière individuelle.

3.2 En équipe de 4, les élèves discutent de la phrase pour arriver à une seule manière de l'écrire. Les élèves n'ont pas droit aux ouvrages de référence pour cette activité.

3.3 En groupe-classe, un retour est fait par l'enseignant sur la graphie correcte de la phrase. Les élèves participent en expliquant leurs réponses. L'activité est répétée avec une nouvelle phrase. Dépendamment de la durée des discussions, l'enseignant peut donner entre trois et sept phrases en dictée au total.

Pendant que les élèves réalisent les activités, l'enseignant se déplace en classe pour répondre aux questions ou pour en poser aux élèves, de manière à susciter des réflexions et à les faire progresser dans la tâche à accomplir.

À la fin de la période, les élèves remettent leur pochette d'équipe à l'enseignant avec toutes leurs feuilles.

Cours 2 (75 min)	
Matériel pour l'enseignant :	Matériel pour l'élève
Feuilles de consignes des activités 3	Sac contenant les questions (un par équipe)
Objectif	
À la fin de ce cours, les élèves auront discuté à propos de l'orthographe grammaticale et de l'accord dans le GN.	
Déroulement	
<p>1. Accueil, déplacement des élèves vers leur îlot de travail, explication de l'activité 3. (5 min)</p> <p>2. Activité 3 : Discussions (70 min)</p> <p>2.1 Chaque équipe a devant elle un sac contenant des papiers sur lesquels sont inscrites des questions ou des affirmations sur différents éléments de grammaire, principalement les GN. Avant que les élèves commencent à travailler en équipe, l'enseignant fait un exemple au groupe. Il lit une question et y répond à haute voix. L'enseignant explique aux élèves que c'est en collaborant qu'ils réussiront à répondre aux questions. Il insiste sur l'importance de prendre son temps et de bien réfléchir avec ses coéquipiers. Il les informe qu'un retour en grand groupe sera fait à la fin de l'activité. Les élèves commencent l'activité 3, ils doivent piger une question à la fois et en discuter en équipe pour arriver à une réponse. Les élèves n'ont pas droit aux ouvrages de référence pour cette activité.</p> <p><u>À la fin de la période, les élèves remettent leur pochette d'équipe à l'enseignant avec toutes leurs feuilles.</u></p>	

Cours 3 (75 min)	
Matériel pour l'enseignant :	Matériel pour l'élève
Feuille de consignes de l'activité 3	La pochette de leur équipe Feuilles de l'activité 3
Objectif	
À la fin de ce cours, les élèves auront terminé l'activité 3.	
Déroulement	
<p>1. Accueil et déplacement des élèves vers leur îlot de travail. (5 min)</p> <p>2. Fin de l'activité 3 (70 min)</p> <p>2.1 Les élèves terminent de répondre aux questions de l'activité 3.</p> <p>2.2 En groupe-classe, l'enseignant fait un retour sur l'activité 3 en questionnant les élèves sur leurs réponses. Étant donné que chaque équipe n'aura pas pigé les mêmes questions, les discussions en grand groupe seront elles aussi porteuses d'apprentissage.</p> <p><u>À la fin de la période, les élèves remettent leur pochette d'équipe à l'enseignant avec toutes leurs feuilles.</u></p>	

Références
<ul style="list-style-type: none"> Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). <i>Progression des apprentissages au secondaire : français langue d'enseignement</i>. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 25 octobre 2011, 89 p. Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). <i>Programme de formation de l'école québécoise : domaine des langues; français langue d'enseignement</i>. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 25 octobre 2011, 145 p.

Document de l'élève

Activité 1

Il y a eu une grosse tempête et certains mots ont perdu leur classe. Rien ne va plus. Certains verbes refusent de se conjuguer, des adverbes ne veulent plus être invariables, mais surtout, les noms ont perdu la tête. Il faut rapidement redonner les classes aux mots, avant que les dommages dans les phrases deviennent irréparables. Pour ce faire, le Ministère a pensé à vous, chers élèves, pour réparer les pots cassés. Vous recevrez d'ici peu tous les mots qui ne reconnaissent plus leur classe de mots et ce sera à vous, dans un premier temps, de les reclasser. Un travail d'une grande importance vous attend et vous devrez collaborer pour y arriver. Merci de votre précieuse aide.

Attention, certains mots peuvent appartenir à plus d'une classe de mots...

Les ouvrages de référence ne sont pas permis durant cette activité.

	MOTS	CLASSES DE MOTS
1	Abondance	
2	Absent	
3	Brave	
4	Centaine	
5	Délicatesse	
6	Émettre	
7	Engagement	
8	Franchir	
9	Glacée	
10	Illustration	
11	Jumeau	
12	Là-haut	
13	Logique	
14	Pansement	
15	Pureté	
16	Rassemblement	
17	Scientifique	
18	Seconde	
19	Tranquillement	
20	Véritable	

2. Certains mots du numéro 1 peuvent appartenir à plus d'une classe de mots. Pour le démontrer, composez une phrase pour chacun de ces mots et pour chacune des classes de mots à laquelle il peut appartenir.

Exemple :

La chambre de ma sœur est en désordre. (la = déterminant)

Lucie **la** verra bientôt. (la = pronom)

Mot : _____ Classe de mots : _____

Phrase 1 _____

Mot : _____ Classe de mots : _____

Phrase 2 _____

Mot : _____ Classe de mots : _____

Phrase 1 _____

Mot : _____ Classe de mots : _____

Phrase 2 _____

Mot : _____ Classe de mots : _____

Phrase 1 _____

Mot : _____ Classe de mots : _____

Phrase 2 _____

Mot : _____ Classe de mots : _____

Phrase 1 _____

Mot : _____ Classe de mots : _____

Phrase 2 _____

Mot : _____ Classe de mots : _____

Phrase 1 _____

Mot : _____ Classe de mots : _____

Phrase 2 _____

Mot : _____ Classe de mots : _____

Phrase 1 _____

Mot : _____ Classe de mots : _____

Phrase 2 _____

Activité 2

Dictée collaborative

Phrase 1 :

Phrase 2 :

Phrase 3 :

Phrase 4 :

Phrase 5 :

Activité 3

Consigne : Pigez un papier dans le sac, lisez ce qui est écrit et discutez en équipe pour trouver la réponse. Vous pouvez noter votre réponse dans le bas du papier. Une fois la réponse trouvée, pigez de nouveau dans le sac.

Document de l'enseignant

Activité 1
CORRIGÉ

Il y a eu une grosse tempête et certains mots ont perdu leur classe. Rien ne va plus. Certains verbes refusent de se conjuguer, des adverbes ne veulent plus être invariables, mais surtout, les noms ont perdu la tête. Il faut rapidement redonner les classes aux mots, avant que les dommages dans les phrases deviennent irréparables. Pour ce faire, le Ministère a pensé à vous, chers élèves, pour réparer les pots cassés. Vous recevrez d'ici peu tous les mots qui ne reconnaissent plus leur classe de mots et ce sera à vous, dans un premier temps, de les reclasser. Un travail d'une grande importance vous attend et vous devrez collaborer pour y arriver. Merci de votre précieuse aide.

	MOTS	CLASSES DE MOTS
1	Abondance	n.f.
2	Absent	adj.
3	Brave	ajd. n. m. n. f.
4	Centaine	n. f.
5	Délicatesse	n.f.
6	Émettre	v.
7	Engagement	n. m.
8	Franchir	v.
9	Glacée	adj.
10	Illustration	n. f.
11	Jumeau	n. m. adj.
12	Là-haut	adv.
13	Logique	n. f. adj.
14	Pansement	n. m.
15	Pureté	n. f.
16	Rassemblement	n. m.
17	Scientifique	n. m. n. f. adj.
18	Seconde	n. f. adj.
19	Tranquille	adv.
20	Véritable	adj.

Activité 2

Dictée collaborative

Consigne : Donner une première phrase en dictée, laisser les élèves discuter pour qu'ils s'entendent sur une seule graphie par équipe, puis faire un retour avec eux sur la bonne graphie de la phrase avant de passer à la phrase suivante.

1. Il faut un tempérament calme et beaucoup de patience pour apprendre de très longs textes.
2. Des personnages curieux, loufoques et volubiles ont foulé les planches des petits théâtres de la région.
3. Les métiers artistiques des époques passées suscitent mon intérêt et me motivent dans mes recherches.
4. Longtemps abandonnée, cette gigantesque salle de spectacle est aujourd'hui rénovée par les plus riches entrepreneurs.
5. Mon oncle Henri, écrivain amateur de scénarios, passe de longues journées à inventer des histoires plausibles.
6. Dans les prochaines années, elle dirigera la troupe de théâtre des apprentis comédiens.
7. Peu d'artistes maitrisent le savoir-faire rigoureux pour créer de véritables œuvres d'art.

Activité 3

Discussions

Consigne : Les questions qui suivent sont découpées et chaque équipe dispose d'un sac contenant toutes les questions. Laisser les élèves piger une question à la fois, en discuter et arriver à une réponse commune. Après 30 minutes, faire un retour avec le groupe. C'est en grande partie les élèves qui mèneront le retour en présentant leurs réponses aux autres équipes de la classe, sachant que toutes les équipes n'auront pas nécessairement pigé les mêmes questions.

Question 1

Dans la phrase suivante : « Les deux actrices préférée de ma tante Martine ont été réunies dans un film à grand déploiement. », est-ce que le mot « préférée » est bien orthographié? Pourquoi?

Question 2

Dans la phrase suivante : « Les meilleurs acteurs jouent d'abord des rôles secondaires.», certains croient qu'il n'y a qu'un seul groupe du nom alors que d'autres pensent qu'il y en a deux. Qu'en pensez-vous?

Question 3

Dans la phrase suivante : « Certains comédiens grandioses sont nés au Québec et ont décidé d'y rester.», serait-ce exact de dire que le premier GN est « certains comédiens »?

Question 4

Observez les deux phrases suivantes :

« Le responsable du comité avait accepté la demande du public. »

« Lucien est un homme responsable qui aime le travail bien fait. »

Une personne se questionne à propos de la classe de mot de *responsable* dans les deux phrases. Que lui répondriez-vous?

Question 5

Dans la phrase suivante : « Deux milliers de femmes sont venues de loin pour assister à cette représentation. », quelle est la classe de mots de *milliers*?
Comment pouvez-vous le vérifier?

Question 6

Y a-t-il une ou des erreur(s) d'accord dans la phrase suivante : « Gêné de son comportement en coulisse, la jeune Marilyn était allée s'excuser à son vieille ami Mario. » ?
Si oui, comment pouvez-vous la ou les corriger?

Question 7

Si vous aviez à résumer la règle d'accord concernant le groupe nominal, que diriez-vous?

Question 8

Dans la phrase suivante : « Ces articles intéressants lui avaient rapporté plusieurs prix. », certains croient que le premier groupe du nom est « ces articles », alors que d'autres pensent plutôt que c'est « ces articles intéressants ». Qu'en pensez-vous? Comment pouvez-vous expliquer votre réponse?

Question 9

Identifiez la classe des mots dans la phrase suivante :

« Le téléphone des Tremblay sonne toujours à l'heure des devoirs. »

Question 10

Que veulent-dire les termes *donneur* et *receveur*? Illustrez vos propos à l'aide d'exemples.

Question 11

Lucie croit que c'est le déterminant qui est un donneur d'accord dans le groupe du nom alors que Carol croit plutôt que c'est le nom qui est le donneur d'accord. Qu'en pensez-vous?

Question 12

Quelle analyse est juste?

Groupe nominal (GN) Groupe verbal (GV) *Groupe complément de phrase*

1. **Les souliers** de ma sœur sont trop petits.
2. **Les souliers de ma sœur** sont trop petits.
3. **Les souliers de ma sœur** sont *trop petits.*

Question 13

Quelle analyse est juste?

Dét nom adj

[Ses grands monologues **dramatiques**]

[Ses grands *monologues dramatiques*]

[*Ses grands* **monologues** dramatiques]

[Ses grands monologues *dramatiques*]

Question 14

Faites l'analyse de la phrase suivante en identifiant les groupes et les classes de mots.

Enchantés, les enfants sont revenus de la soirée avec un sourire éclatant.

Question 15

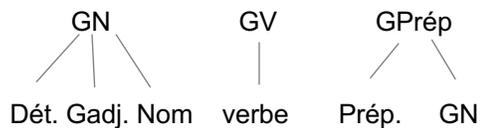
Si vous aviez à nommer ces ensembles de mots, quel serait leur nom?

1. Monologue Pièce Costumes Personnage	2. Géant Chanceux Personnel Jumelle	3. Long Éclatante Rouge Fin
--	---	---

1. _____
2. _____
3. _____

Question 16

Laquelle de ces phrases est construite selon la structure suivante :



5. Aimes-tu aller voir des spectacles ?
6. Les enfants construisent les décors pour leur représentation.
7. Un petit silence régnait depuis la matinée.
8. Leur histoire ressemble à un film.

CORRIGÉ

Activité 3

Question 1

Dans la phrase suivante : « Les deux actrices préférée de ma tante Martine ont été réunies dans un film à grand déploiement. », est-ce que le mot « préférée » est bien orthographié? Pourquoi?

Non, le mot *préférée* est un adjectif donc il reçoit l'accord du nom *actrice* qui est de genre féminin et de nombre pluriel. *Préférée* devrait être écrit : p-r-é-f-é-r-é-e-s.

Question 2

Dans la phrase suivante : « Les meilleurs acteurs jouent d'abord des rôles secondaires.», certains croient qu'il n'y a qu'un seul groupe du nom alors que d'autres pensent qu'il y en a deux. Qu'en pensez-vous?

Il y en a deux : [les meilleurs acteurs] et [des rôles secondaires]

Question 3

Dans la phrase suivante : « Certains comédiens grandioses sont nés au Québec et ont décidé d'y rester.», serait-ce exact de dire que le premier GN est « certains comédiens »?

Non. Un groupe du nom est composé d'un noyau qui est un nom et peut être accompagné d'un déterminant et d'un ou de plusieurs adjectifs. Dans ce cas-ci, le GN est [certains comédiens grandioses].

Question 4

Observez les deux phrases suivantes :

« Le responsable du comité avait accepté la demande du public. »

« Lucien est un homme responsable qui aime le travail bien fait. »

Une personne se questionne à propos de la classe de mot de *responsable* dans les deux phrases. Que lui répondriez-vous?

Dans la première phrase, le mot responsable est un nom. Il ne peut pas être effacé. On peut le remplacer par un autre nom, par exemple, *directeur*.

Dans la deuxième phrase, le mot responsable est un adjectif qui vient préciser le mot homme. Il peut être effacé ou on peut ajouter l'adverbe *très* devant.

Question 5

Dans la phrase suivante : « Deux milliers de femmes sont venues de loin pour assister à cette représentation. », quelle est la classe de mots de *milliers*?

Comment pouvez-vous le vérifier?

Le mot milliers est un nom. Il ne peut pas être effacé et il peut être remplacé par un autre nom, par exemple, *centaines*.

Question 6

Y a-t-il une ou des erreur(s) d'accord dans la phrase suivante : « Gêné de son comportement en coulisse, la jeune Marilyn était allée s'excuser à son vieille ami Mario. » ?
Si oui, comment pouvez-vous la ou les corriger?

Gênée de son comportement en coulisse, la jeune Marilyn était allée s'excuser à son vieil ami Marco.

Gênée : adj. f. s. qui s'accorde avec le nom Marilyn.

Vieil : adj. m. s. qui s'accorde avec le nom Mario.

Question 7

Si vous aviez à résumer la règle d'accord concernant le groupe nominal, que diriez-vous?

Dans le GN, le nom, commun ou propre, est le noyau du GN. C'est un donneur d'accord. Il donne son genre et son nombre aux receveurs d'accord. Les receveurs sont le déterminant et l'adjectif.

Question 8

Dans la phrase suivante : « Ces articles intéressants lui avaient rapporté plusieurs prix. », certains croient que le premier groupe du nom est « ces articles », alors que d'autres pensent plutôt que c'est « ces articles intéressants ». Qu'en pensez-vous? Comment pouvez-vous expliquer votre réponse?

Le GN est [ces articles intéressants] composé du déterminant *ces* (receveur), du nom *articles* (donneur) et de l'adjectif *intéressants* (receveur). Un GN est composé d'un nom noyau et peut être accompagné d'un déterminant et d'une ou de plusieurs expansion(s), dans ce cas-ci un adjectif.

Question 9

Identifiez la classe des mots dans la phrase suivante :

« Le téléphone des Tremblay sonne toujours à l'heure des devoirs. »

**dét. - nom commun - dét. - nom propre - verbe - adverbe - préposition - dét. - nom commun -
dét. - nom commun**

Question 10

Que veulent-dire les termes *donneur* et *receveur*? Illustrez vos propos à l'aide d'exemples.

Donneur : Le nom et le pronom sont des donneurs d'accord. Ils donnent leur genre, leur nombre et leur personne au déterminant, à l'adjectif et/ou au verbe s'il y a lieu.

Receveur : Le receveur est un mot lié au donneur par une relation syntaxique. Son rôle est de recevoir les traits grammaticaux du donneur. Les receveurs sont les déterminants, les adjectifs, les verbes et les participes passés, dans les cas où ils s'accordent.

Question 11

Lucie croit que c'est le déterminant qui est un donneur d'accord dans le groupe du nom alors que Carol croit plutôt que c'est le nom qui est le donneur d'accord. Qu'en pensez-vous?

C'est le nom qui est le noyau du GN et qui est le donneur d'accord. Le déterminant est plutôt un receveur. Il reçoit le genre et le nombre du nom.

Question 12

Quelle analyse est juste?

Groupe nominal (GN) Groupe verbal (GV) *Groupe complément de phrase*

1. Les souliers de ma sœur sont trop petits.

2. Les souliers de ma sœur sont trop petits.

3. Les souliers de ma sœur sont trop petits.

Question 13

Quelle analyse est juste?

Dét nom adj

[Ses grands monologues dramatiques]

[Ses grands monologues dramatiques]

[Ses grands monologues dramatiques]

[Ses grands monologues dramatiques]

Question 14

Faites l'analyse de la phrase suivante en identifiant les groupes et les classes de mots.

Enchantés, les enfants sont revenus de la soirée avec un sourire éclatant.

GN (sujet)

GV (prédicat)

p.p.s dét. nom verbe p.p.ê prép. dét. nom prép dét. nom adjectif

Note : Le GV contient deux Gprép [de la soirée] et [avec un sourire éclatant] et ces deux Gprép contiennent chacun un GN [la soirée] et [un sourire éclatant]

Question 15

Si vous aviez à nommer ces ensembles de mots, quel serait leur nom?

1. Monologue Pièce Costumes Personnage	2. Géant Chanceux Personnel Jumelle	3. Long Éclatante Rouge Fin
--	---	---

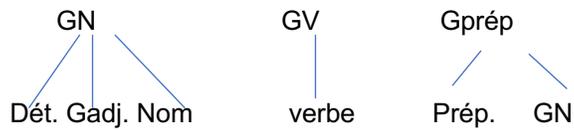
1. Noms communs

2. Noms communs ou adjectifs

3. Adjectifs

Question 16

Laquelle de ces phrases est construite selon la structure suivante :



1. Aimes-tu aller voir des spectacles ?
2. Les enfants construisent les décors pour leur représentation.
3. Un petit silence régnait depuis la matinée.
4. Leur histoire ressemble à un film.

Annexe 2

Grille d'analyse a priori

Comment se passe l'interaction ?								
Confrontation d'idées								
Accord entre élèves								
Désaccord entre élèves								
Aide de l'enseignant								
Accord entre enseignant et élève(s)								
Désaccord entre enseignant et élève(s)								
Désintérêt d'un élève								

ANNEXE 3

Grille d'analyse finale

Équipe	PÉRIODE 1					
	Séq. 1	Séq. 2	Séq. 3	Séq. 4	Séq. 5	Séq. 6
Temps						
Qui Interagit?						
Interaction verbale enseignant / élève(s)						
Interaction verbale entre élèves						
Aucune interaction, un seul élève prend la parole						
Quelle activité les élèves sont-ils en train de faire?						
Activité						
Sur quoi porte l'interaction?						
Classe de mots						
Manipulation syntaxique : l'ajout						
Ajout de très devant un adjectif						
Ajout d'un déterminant devant un nom						
Ajout d'un adjectif après un nom						
Ajout d'un adjectif avant un nom						
Manipulation syntaxique : l'encadrement						
Manipulation syntaxique : l'effacement						
Effacement d'un adjectif						
Manipulation syntaxique : le remplacement						
Remplacement d'un adjectif par un autre adjectif						
Conjugaison						
Manipulation syntaxique : le déplacement						
Identification d'un GN						
Orthographe grammaticale d'un mot						
Orthographe lexicale d'un mot						
Règle d'accord dans le GN						
GN						
Donneur / receveur						
Met le mot en contexte dans une phrase						
Jugement grammatical après la manipulation						
Composition de phrases						
Comment se passe l'interaction?						
Confrontation d'idées						
Hésitation des élèves						
Accord entre élèves						
Désaccord entre élèves						
Accord entre enseignant et élève(s)						
Désaccord entre enseignant et élève(s)						
Désintérêt d'un élève						
Questionnement d'un élève et réponse d'un autre						
Échanges d'idées / travail collaboratif pour accomplir la tâche						
Explication incomplète						
Aide de l'enseignant						
Finalité de l'interaction						
Un ou des élèves changent d'opinion						
Les élèves sont d'accord						
Les élèves sont en désaccord						
La discussion reste en suspens						
Fin de l'activité						
Réponse incomplète						
Accord des élèves mais réponse erronée						
Accord des élèves mais l'une des réponses est erronée						

Annexe 4

Approbation éthique

UQAC

Comité d'éthique de la recherche
Université du Québec à Chicoutimi

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2 (2014) et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

Les membres jugent que ce projet rencontre les critères d'une recherche à risque minimal et, bien que le projet implique la participation de mineurs, le CER ne voit pas d'atteinte possible à l'intégrité physique, psychologique ou sociale des participants tel que stipulé à l'article 21 du Code civil du Québec.

Responsable(s) du projet de recherche :	<i>Madame Jeanne Bouchard, Étudiante Maîtrise en éducation, UQAC</i>
Direction de recherche : <i>(telle qu'indiquée dans la demande d'approbation éthique)</i>	<i>Madame Monique L'Hostie, Professeure Département des sciences de l'éducation, UQAC</i>
Codirection de recherche : <i>(telle qu'indiquée dans la demande d'approbation éthique)</i>	<i>Monsieur Loïc Pulido, Professeur Département des sciences de l'éducation, UQAC</i>
Projet de recherche intitulé :	<i>Étude des interactions lors d'un travail d'équipe portant sur l'accord dans le groupe nominal en première secondaire</i>
No référence du certificat :	<i>602.594.01</i>
Financement :	<i>S/O Titre lors de la demande de financement :</i>

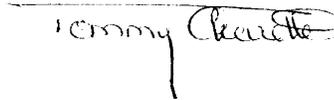
La présente est valide jusqu'au 9 février 2019.

Rapport de statut attendu pour le **9 janvier 2019 (rapport final)**.

N.B. le rapport de statut est disponible à partir du lien suivant : <http://www.uqac.ca/ethique>.

Date d'émission initiale de l'approbation : *9 février 2018*

Date(s) de renouvellement de l'approbation :



Tommy Chevette,
Professeur et président du Comité d'éthique de la
recherche avec des êtres humains de l'UQAC